Lectori salutem!

A Képzés és Gyakorlat neveléstudományi folyóirat szerkesztőbizottsága nevében tisztelettel köszöntöm. Születésnapot ünnepelünk, hiszen tíz éve jelenik meg folyóiratunk, és annak holdudvarában a hetedik neveléstudományi konferenciát rendezzük, ebben az esztendőben a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán. Egy folyóirat életében tíz esztendő nem tűnik hosszú időnek, mégis úgy érezzük, hogy igen komoly alkotói, tudománynépszerűsítő és tudományszervezői múlttal rendelkezünk. A folyóirat jelentős értéke a teljes alkotói-szellemi szabadság és a közölt tanulmányok interdiszciplináris jellege, műfaji sokszínűsége, hiszen a szerzők sokszor egy tőről fakadó, globális társadalmi problémák narratív, saját nézőpontú, rendkívül árnyalt, emóciók által vezérelt feltárására vállalkoztak.

Külön öröm számunkra, hogy két pedagógusképző egyetemi kar, a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara és a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara negyedik éve közösen gondozza a neveléstudományi irányultságú periodikát, mely hazai és nemzetközi szakmai körökben, tudományos műhelyekben, közoktatási és felsőoktatási intézményekben egyre ismertebb és elismertebb. A két intézmény közötti példaértékű szakmai, tudományos és emberi kapcsolatrendszer immár túlmutat a folyóirat határain – erre is rendkívül büszkék vagyunk.

Eddigi munkánk elismerése, hogy a Magyar Tudományos Akadémia a tudományos minősítésű folyóiratok között tart számon bennünket. A közlések tekintetében az eredetiség, az aktualitás, a kreativitás mellett a minőség is rendkívül fontos szempont, így a folyóiratban megjelent publikációkat két szakmai lektor értékeli és tesz javaslatot az írás megjelenésére. A hazai, külhoni és nemzetközi neveléstudomány jeles tudósai, kutatói és oktatói segítik munkánkat a hazai és nemzetközi tanácsadó testületben. Köszönjük nekik, hogy velünk tartanak.

A folyóiratban – a hagyományokat tiszteletben tartva – továbbra is négy rovatban közöljük a lektorok által megjelenésre javasolt, a humántudományok körébe sorolható írásokat. A *„Tanulmányok”* rovat a nagyobb lélegzetű, kimagasló tudományos értékkel bíró értekezéseket közli, a *„Képzés és gyakorlat”* a neveléstudomány gyakorlati, módszertani eredményeire kíváncsi. A *„Szemle”* rövidebb lélegzetű, főleg tudománynépszerűsítő írásokat tartalmaz, a

„Könyvismertetések" a humántudományok, a neveléstudomány legújabb kutatási eredményeit közlő művekre hívja fel az olvasók figyelmét.

A szerkesztőbizottság a szerzők igényeinek megfelelően - a nemzetközi sztenderdek figyelembevételével - módosította, némileg egyszerűsítette az írások formai követelményeit. A szerzők munkái folyóiratunk megújult honlapján – egyéb fontos információk mellett – elérhetőek, letölthetőek, hiszen fő célunk, hogy az elektronikus változat eljusson minden, neveléstudomány iránt érdeklődő kollégához.

Legfőbb küldetésünk, hogy a hazai és nemzetközi neveléstudományi műhelyek diskurzusainak egyik jelentős fóruma legyünk, valamint az emberformálás területén dolgozó kutatók, szakemberek, oktatók, a közoktatásban dolgozó pedagógusok és hallgatók írásait közkinccsé tehessük egy magas színvonalú, tudományos folyóiratban.

Legyen továbbra is jótékony szellemi táplálék a folyóirat iskolaépítő elődeink megismeréséhez, múltunk megértéséhez, a jelen pedagógiai történéseinek és nagyszerű pillanatainak átéléséhez, egy szeretetteljes jövő építéséhez.

A szerkesztőbizottság nevében tisztelettel és üdvözlettel,

Varga László
főszerkesztő

TANULMÁNYOK

CSILLAG ANDREA

Mit tanulhatunk a fiatalok nyelvéből? A *be-* igekötő kognitív szemantikai elemzése néhány újabb keletű példa alapján

Tanítványaink, illetve a fiatalok általában sok, az idősebb korosztály számára új kifejezést használnak. Az olyan kifejezésekben, mint a Sanyi beparázott a matek dolgozattól *(= Sanyi megijedt/ nagyon félt a matek dolgozattól) és* majdnem beájultam *(= rosszul lettem/elájultam), a* be- *igekötő használata és annak jelentése nem, vagy csak nehezen magyarázható a nyelvészet hagyományos eszközeivel. Az igekötős ige jelentése nem magyarázható a kompozicionalitás elvének használatával, mivel az alkotóelemek (igekötő és ige) jelentésének összegzése nem adja ki az egész egység jelentését. Viszont, ha a fenti igékre/kifejezésekre nem mint nyelvi egységekre gondolunk, hanem mint fogalmi egységekre, akkor kognitív nyelvészeti keretben a motiváltság elvének alkalmazásával a fenti és a hozzájuk hasonló,* be- *igekötővel használt igék jelentése feltárható. Jelen tanulmány kognitív szemantikai keretben erre tesz kísérletet.*

Nyelvészek és nyelvhasználók nap mint nap megfigyelhetjük, hogy nyelvünkben megjelennek új szavak és kifejezések. Köztük vannak olyanok, melyek alkalmi alakulatoknak tekinthetők, azaz egy-egy beszédhelyzetben születnek, és nem maradnak meg a nyelvben. Vannak olyanok, melyek hosszabb időn keresztül részei szókincsünknek, és ezek egy része a későbbiekben is megmarad a nyelvben. Az új szavak, kifejezések megjelenése leginkább a világ változásával, illetve azzal magyarázható, hogy a világot jobban megismerjük, új jelenségeket tapasztalunk, a körülöttünk lévő dolgokról, jelenségekről új, a korábbiaktól eltérő módokon gondolkozunk. Az új jelenségek, tapasztalatok és gondolatok megnevezéséhez, közvetítéséhez új szavakra és kifejezésekre van szükségünk.

Új szavaink egy részét a saját nyelvünk elemeiből alkotjuk meg; másik, egy kisebb részét átvesszük más nyelvekből. Az elmúlt mintegy másfél évtizedben megjelent sok, korábban is létező igénk a *be-* igekötővel. Ezek sokszor első hallásra igen meglepőnek tűnnek, időnként elgondolkodtatják mind a nyelvészt, mind a nyelv használóját, mivel jelentésük nem mindig egyértelmű. A téma kutatása során találtam olyan (különböző évjáratú) internetes fórumokat, melyeken a magyar nyelv védelmében a résztvevők azon vitatkoztak, egy-egy igealak egyáltalán helyes-e, értelmezhető-e, használható-e. Sokan ma is – például – a *bevállal* szót teljesen helytelennek tartják, helyette az *elvállal* lenne a megfelelő. Ugyanakkor ismerjük a *felvállal* alakot is, mely már az 1980-as években is hallható volt, ez az alakulat akkor nem tartozott, és

ma sem tartozik a standard nyelv szókészletébe. Észrevehetjük azonban, hogy a *bevállal* igének már képzett alakja is van: *bevállalós,* míg a *felvállal* változatról ugyanez nem mondható el.

A hétköznapokban természetesen bárki lehet „nyelvújító" bármilyen témakörben, azaz alkothat új szavakat és kifejezéseket, de általános tapasztalat az, hogy a fiatalok nyelve mindig gazdag forrása az új szavaknak és kifejezéseknek. (A fiatalok nyelvét vizsgálva gyakran azt találjuk, hogy az új kifejezések jelentős része nem a standard nyelvhasználatra jellemző, hanem a nyelv alsóbb rétegeiből való, sokszor szleng kifejezés, ahogy ezt *Pátrovics* (2002) is jelzi.) Jelen tanulmányban néhány, fiatalok beszédéből gyűjtött *be-* igekötős ige jelentését vizsgáljuk meg.

(1) Sanyi beparázott/beijedt/befélt a matek dolgozattól.
(2) Láttad, mennyire beidegesedett Mari, mikor a pénzről kérdeztem?
(3) Oli besértődött, mert nem hívtam meg a buliba.
(4) Mikor ez az együttes a régi nagy slágereit játssza a koncerten, a közönség mindig berajong.
(5) Majdnem beájultam, mikor megtudtam a jegyemet.
(6) Azt hittem, behalok az óra végére, olyan unalmas volt.
(7) Elfogyott a pénz, a projekt behalt.
(8) Lemorzsolódtak a hallgatók/résztvevők, a kurzus/tanfolyam behalt.
(9) A vita során Feri beszólt a tanárnak.
(10) Ezzel az ötlettel be kéne támadni az igazgatót.
(11) Fecó megint bepróbálkozott nálam, nem érti, hogy nem jön be nekem.
(12) Ezt a feladatot benéztem a vizsgán.
(13) Beújítottam egy körzőt a matek órára.
(14) Az elmúlt éjszakán bevédtük ezt a partszakaszt, senkit nem kellett kitelepíteni a falunkból.

A fenti mondatok igéi az elmúlt körülbelül másfél évtizedben kezdtek feltűnni – elsősorban a fiatalok beszédében. E sorok szerzője a *beájul* igét a 2003-ban Sas Tamás által rendezett filmvígjáték *Apám beájulna* címében hallotta először. Szintén abban az időben találkozott a *parázik valamitől* kifejezéssel, és csak nemrégiben a *beparázik* alakkal, de legnagyobb meglepetésére nem a tanítványaitól, hanem egy ötvenes éveiben járó hölgytől, aki műtét előtt állt, és aggodalmáról beszélve azt mondta, *„ettől az egésztől nagyon beparáztam"*. Tehát látható,

hogy a *be-* igekötő használata elég produktívnak tűnik, és nemcsak a fiatalok nyelvére jellemző. Felmerül a kérdés, mit jelent a *be-* ezekben az igékben, milyen jelentéstöbbletet hordoz. Az első példamondatban vajon a *beparázott, beijedt* vagy a *befélt* jelentése mennyiben más, mint a *megijedt* jelentése?

A részletes elemzés előtt foglaljuk össze, milyen jelentéssel bírnak általában az igekötők. A témát feldolgozó munkák első helyen említik az igekötők irányjelentését, mely legnyilvánvalóbban a mozgást/helyváltoztatást jelentő igék esetében érhető tetten, pl. *Péter bemegy a konyhába; Sári kijön a konyhából; Tamás felmászik a létrára.* Az igekötők fontos szerepet játszanak *„az aspektus- és akcióminőség-képzésben […] (pl. perfektiválás, mozzanatosság, folyamatosság stb.)”*, valamint *„jelentésspecializáló” funkciójuk van”* (*Balogh* 2000, 265–266, idézve *Sólyom* 2010a, 1).

Pátrovics (2002) a magyar igekötők eredetéről szóló munkájában kifejti, hogy az igekötők a magyar nyelvben nem túl régen jelentek meg, eredeti irányjelentésük fokozatosan változik, és ezzel egyidejűleg az igekötők használata újabb jelentésekkel gazdagodik az aspektus- és akcióminőség-jelölés területén. A *be-* igekötő részletes elemzését adja *Szili* (2005a,b) tanulmánya, mely nem egyszerűen az igekötő jelentését vizsgálja, hanem annak jelentésváltozását, a jelentés eltávolodását a konkrét irányjelentéstől. Vizsgálatának korpuszát a standard nyelvben megtalálható *be-* igekötővel álló igék alkotják. Neologizmusok kognitív szemantikai megközelítésű értelmezési lehetőségeivel foglalkozik *Sólyom* (2010b) tanulmánya.

A tradicionális nyelvészetben a több nyelvi elemből álló alakulatok jelentését a kompozicionalitás elvével (más néven a Frege-elvvel) magyarázzák. Az elv szerint *„a nyelv egy összetett kifejezésének jelentését a kifejezés (szintaktikai) szerkezete, valamint a kifejezés összetevőinek jelentése határozza meg egyértelmű módon”* (Gyuris et al. 2008, 4).

Ez azt is jelenti, hogy a több elemből álló nyelvi alakulatok jelentése megjósolható a részek jelentésének összegzéséből. A fenti példamondatok azonban azt mutatják, hogy a *be-* „eredeti” jelentése, mely irányt, befelé, vagy valaminek a belsejébe, középrészébe irányuló mozgást jelöl, nem tűnik maradéktalanul megfelelőnek a *be-* igekötővel álló igék értelmezéséhez, azaz az irányjelentés alapján nem jósolható meg a *be-* igekötős igék egy részének jelentése.

Az idézett példák vizsgálata során a *be-* használata azért tűnhet furcsának, mert a fenti igék nem mozgást vagy helyváltoztatást jelentenek. Ugyanakkor vannak olyan igék, melyek nem mozgást jelentenek, mégis valahová irányuló cselekvéseket *(Szili* 2005a) fejeznek ki, például *beszagol a hűtőszekrénybe(, hogy ellenőrizze, nincs-e benne romlott étel); bekukkant a kamrába.* De vannak olyanok is, melyekkel kapcsolatban az irányultság mint jelentéselem

fel sem vetődik. Ugyanakkor például a *Péter beparancsolta a fiát a szobába* (Szili 2005, 158) mondatból tudjuk, hogy a parancs elhangzása előtt Péter fia nem volt a szobában, utána viszont ott volt. Az utóbbi helyzet csak úgy következhetett be, hogy időközben lezajlott egy mozgás, azaz Péter fia bement a szobába. Ezt a folyamatot Szili az idézett helyen *„konceptuális vegyítés"*-nek nevezi.

A *beparázik, beijed, befél, besértődik* igék viszont sem mozgást, sem valahová irányuló cselekvést nem jelentenek, hanem nyilvánvalóan valamilyen érzelmi változást, illetve állapotot írnak le. A *beparázott, beijedt, befélt* jelentése a fenti példában hasonlít a 'megijedt, elkezdett félni' jelentésre, azaz mintha utalna az érzelmi állapot kezdetére, beálltára. A beszélő valamiért mégsem az utóbbiak valamelyikét választotta. Bizonyára azért, mert nem az állapot beálltára kívánt utalni. Az ilyen és hasonló példák mindig intenzív érzelmeket, jelentős állapotváltozásokat írnak le, és nem azt fejezik ki csupán, hogy azok elkezdődnek, hanem hogy bizonyos ideig fennmaradnak, intenzitásukat megtartva.

Azt mondhatjuk, hogy aki *beparázott, beijedt, befélt*, az *„az ijedtség vagy a félelem állapotába kerülve abban az állapotban volt egy ideig"*. A félelem, az ijedtség (prototipikus) érzelmek (Lakoff 1987; Kövecses 1990; Csillag 2005), és jól értelmezhetők AZ ÉRZELEM TARTÁLY (Kövecses 1990) azaz A FÉLELEM/ IJEDTSÉG TARTÁLY metaforával, mely nem megjósolja a vizsgált kifejezések jelentését, hanem motiválja (Kövecses 2002). A félelmet és ijedtséget – csakúgy, mint az érzelmeket általában – valamilyen körülhatárolt térként értelmezzük, melybe belekerülünk, és egy darabig benne vagyunk. Az olyan kifejezéseinkben, mint a *szerelembe esik valakivel; a szerelem sötét verem; zuhanás a szerelembe; ijedtében/félelmében azt sem tudta, mit csináljon* stb. ez nyilvánvaló. A *beparázott, beijedt, befélt be-* igekötője tehát átvitt értelemben jelölhet irányultságot vagy helyet, nevezetesen *„az ijedtség vagy félelem tartályába"* való bekerülést és egy darabig való benne maradást, csakúgy, mint a *beidegesedik* a következő mondatban: *Láttad, mennyire beidegesedett Mari, mikor a pénzről kérdeztem?* Ebben a mondatban nyilvánvaló, hogy az érintett nemcsak belekerült az *„idegesség tartályába"*, hanem elég nagyfokú érzelmi állapotváltozást élt át, és a jelentősen megváltozott érzelmi állapotban maradt valameddig.

Hasonlóan értelmezhetjük a *besértődött* jelentését is. Ez az alak is utal az érzelmi állapot kezdetére, de azt is jelenti, hogy egy darabig fennállt a sértődöttség állapota. Érdemesnek tartom megjegyezni, hogy bár nem érzelmeket kifejező, hanem más igékkel, más cselekvésekkel kapcsolatban, de *Nádasdy* (2002) azt írja, hogy a *be-* igekötőt „szubmerzív" értelemben használjuk (pl. *bealszik, behisztizik, besír*). A *be-* tehát *„a cselekvésben való elmerülést, beletemetkezést érzékeltet, egy cselekvési útra való rálépést és ott messzire (de nem valamilyen vég-*

pontig vagy beteljesülésig!) való eljutást jelöl" (i. m. 40) a fentiekhez hasonló igékben. A 'besértődés' esetében az elmerülés valamilyen edényben, tartályban következik be csakúgy, mint a beletemetkezés is valamilyen közegben, valamilyen körülhatárolt tér belsejében lehetséges.

A *beparázik, beijed, befél, besértődik* igék mind negatív érzelmeket fejeznek ki, a *berajong* viszont pozitív érzelmi változással járó állapotot, illetve cselekvést. Ha egy koncerten a közönség berajong, akkor a közönség elragadtatottan tapsol, együtt énekel a fellépőkkel, esetleg táncol stb., azaz tetszését hanggal és testmozgással fejezi ki. A közönség tagjainak arca felderül, szemük csillog, mosolyognak, tehát a pozitív érzelmi változással járó reakciókat figyelhetjük meg a viselkedésükben. Mindezek hosszabb-rövidebb ideig fennmaradnak a rajongás állapotában lévő résztvevőkben. (A *berajong* igéhez jelentésben is hasonló, de korábbi alakulat a *belelkesedik*, mely szintén egy érzelmi állapotba való eljutást és az abban való elmerülést fejezi ki. Érdemes megjegyezni, hogy a *berajong* megjelenésében szerepet játszhatott az analógiás szerkesztés is csakúgy, mint ahogy a *rászól valakire* kifejezés után megjelentek a *rátelefonál, rácsörög* és *ráír valakire* alakok.)

A *beájul* és a *behal* igék jelentése az *elájul* és a *meghal* jelentéséhez hasonlít ugyan, de különböző fizikai állapotokra utal. Az, aki elájul, a tényleges ájultság állapotába jut, aki meghal, a tényleges haláléba, vagyis az utóbbi igékben az *el-* és a *meg-* az állapotváltozás teljes lezajlását fejezi ki, azaz perfektív értelme van. Aki viszont beájul, az csak egy ideig 'alél', aki pedig behal az órán, csak egy ideig 'inaktív', azaz csak egy ideig tűnik élettelennek. Tehát a *beájul* és *behal be-* igekötője azt fejezi ki, hogy az ájulás- és halálszerű állapot csak egy időre következik be, nem zajlik le az állapot beteljesedése, azaz itt is a *be-* Nádasdy által szubmerzívnek nevezett jelentése látható. A *beájul, behal* alakokat motiválhatja AZ ÁLLAPOT TARTÁLY (Lakoff–Johnson 1980) metafora, és a két ige a kérdéses állapotba kerülést, azaz az adott tartályba való bekerülést, és az egy bizonyos ideig való elmerülést fejezheti ki.

Felmerül a kérdés, hogy azonos-e a *behal* ige jelentése a (4) és (5) mondatban. A *behalok az óra végére* kifejezés alanya élő személy, és fentebb megállapítottuk, hogy nem valódi elhalálozásról van szó, hanem arról, hogy az érintett személy aktivációs szintje egy időre lecsökken. Viszont az *(5) Elfogyott a pénz, a projekt behalt* mondat jelentése az, hogy a projekt leállt, nem működik – pénz híján. Elképzelhető azonban, hogy ha a működéshez szükséges pénz újra rendelkezésre áll, a projekt újraindul, 'újraéled'. Hasonló a *(6) Lemorzsolódtak a hallgatók/résztvevők, a kurzus/tanfolyam behalt* mondatban *a kurzus/tanfolyam behalt* értelmezése, azaz kurzus/tanfolyam megszakadt, de újraindítható, ha vannak új hallgatók vagy résztvevők, ill. ha a régiek visszatérnek.

Motiválhatja-e a *beszól valakinek* kifejezést valamilyen metafora? Érdemes megvizsgálnunk néhány más, *be-* igekötőt tartalmazó, a standard nyelvhez tartozó kifejezést, pl. *bemutatja a bizonyítékokat a bíróságnak, telefonon bediktálja a mérőóra állását a szolgáltatónak, bekiabálja a jó megoldást a versenyzőnek* stb. Ezek az igék azt fejezik ki, hogy a cselekvő valakinek információt szolgáltat. Szili (2005b, 284) a hasonló igék jelentését a következőképpen határozza meg: *„vkit ismeretek birtokába juttat, vmit tudásának részévé tesz"*. A kognitív nyelvészet metafora-irodalmából tudjuk, hogy AZ EMBERI TUDAT TARTÁLY és AZ ISMERETEK/FOGALMAK TÁRGYAK (Kövecses 2002; Lakoff 1987). E két metafora együttes működéséből adódik AZ ISMERETEK AZ EMBERI TUDATTARTÁLYBA BEJUTÓ ENTITÁSOK. (A vonatkozó metaforákról és az ide tartozó igékről bővebben l. Szili 2005b, 284–285.) Tudjuk, hogy amikor szólunk valakinek vagy valakihez, információt közvetítünk. Amikor beszólunk valakinek, akkor is valamilyen gondolatot osztunk meg vele, mégpedig negatívat, általában olyat, ami őt felbosszantja, bántja, megsérti stb. Vegyük észre, hogy a standard nyelvi példákban az igék tárgyát is megjelöljük, míg az alsóbb nyelvi réteghez tartozó *beszól* ige mellett nem feltétlenül áll tárgy, ahogy a példamondatban sem szerepel. Ha tárggyal bővítenénk a kifejezést, olyasmit mondhatnánk, mint *Feri beszólt valami csúnyát/bántót/sértőt a tanárnak* vagy *Feri csúnyát/bántó/sértőt szólt be a tanárnak.* A tárgy elhagyását az teszi lehetővé megítélésem szerint, hogy a tárgy tipikusan csak 'valami kellemetlen' dolog lehet, ami kellemetlen érzést és/vagy gondolatot, reakciót vált ki abból a személyből, akinek beszólunk. Tehát itt AZ ISMERETEK AZ EMBERI TUDATTARTÁLYBA BEJUTÓ ENTITÁSOK metafora motiválhatja a *beszól valakinek* kifejezést, mégpedig egy bizonyos jól meghatározott (prototipikus) esetben, amikor az 'ismeretek' (értsd: a közlés tartalma, gondolatok) negatív, devalváló vagy esetleg dehonesztáló tartalmúak.

A *betámad valakit valamivel* határozói bővítménye jellemzően *ötlet, gondolat, javaslat* stb., azaz valamilyen, az ismeret kategóriájába tartozó dolog. A kifejezés igéje arra utal, hogy akivel az ötletet/gondolatot közöljük, ellenállhat a befogadásnak, vagy másképp fogalmazva a közlőnek valamilyen akadályt kell leküzdenie a közlés során annak érdekében, hogy a közlés tartalma bejusson a célszemély „tudattartályába". Összességében az akadály leküzdésének mozzanatát motiválhatja AZ ELFOGADÁS NYITOTT TARTÁLY/AZ ELUTASÍTÁS ZÁRT TARTÁLY METAFORA, ami árnyalja azt a képet, melyet AZ ISMERETEK AZ EMBERI TUDATTARTÁLYBA BEJUTÓ ENTITÁSOK metafora rajzol.

A *bepróbálkozik valakinél* kifejezés is olyan szituációt ír le, melyben a próbálkozó előtt valamilyen akadály áll, a célszemély ellenáll, nem nyitott az együttműködésre vagy valaminek a befogadására, illetve elfogadására, ezért kétséges, hogy a próbálkozó eléri-e a célját. Ha

valami tetszik nekünk, ha valamit elfogadunk, az *bejön.* Ugyanezt az igét használjuk, ha valamiben sikeresek vagyunk (pl.: *Nagyon bejött a vállalkozásom*, azaz sikeres a vállalkozásom).

A következő példában a *benéz* az 'elnéz, eltéveszt' jelentésben szerepel. Fentebb láttuk, hogy a *be-* igekötő állhat olyan igékkel, melyek nem mozgást vagy helyváltoztatást jelentenek, de az általuk jelölt cselekvések megvalósulása vagy lefolyása történhet valamilyen irányultsággal. Ilyen a *néz* ige is, *benézhetünk az ablakon a szobába*, vagy *kinézhetünk (az ablakon) a szobából a kertbe* stb. (Ugyanígy *beszagolhatunk a hűtőszekrénybe*, de **a hűtőből kiszagolni a konyhába* nem szoktunk, viszont *kiszagolni a kertbe* vagy *az utcára* szintén lehetséges, pl. hosszú betegség vagy házban tartózkodás után.) Ezekben a példákban látható, hogy a *benéz, kinéz, beszagol, kiszagol* bővítményei mind irányhatározók. A példamondatban viszont a *benéz* bővítménye tárgy. Ez magyarázható a jelentésben közel álló *elnéz, eltéveszt* igék tárgyi bővítményének analógiás használatával, *elnézi/eltéveszti vagy benézi a feladatot.* Hasonlónak tűnik a *bebukja a mozijegy árát,* ahol a *bebukja* megfelelője az *elbukja, elveszíti a mozijegy árát,* amire pl. akkor kerül sor, ha a meghívottunk nem jön el velünk a moziba, mi pedig már megvettük a jegyét, és azt nem tudjuk visszaváltani. Feltehetjük a kérdést, vajon miért van szükség a *benézi a feladatot* és a *bebukja az (...) árát* kifejezésekre. Úgy tűnik ugyanis, hogy ezekben a kifejezésekben nincs lényeges jelentésbeli különbség a *be-* és az *el-* igekötős alakok között. Magyarázat lehet, hogy a beszélő sok újabb keletű alakulatot használ *be-* igekötővel, és *benézi, bebukja* is a szókincsében vannak. Lehetséges az is , hogy az *elnéz* vagy az *elbukik* nem elég kifejező vagy nyomatékos. Esetleg a beszélő csupán a jelenlegi nyelvi divatot követi, mely eltart egy ideig.

Elképzelhető, hogy A MEGÉRTÉS LÁTÁS (Lakoff–Johnson 1980) metafora motiválja a *benéz* igét, vö. *belátom, hogy igazad van/ így történhetett, látom magam előtt, nem tudom elképzelni* stb. Elég nyilvánvaló, hogy amit vizualizálni tudunk, mentálisan egy kép formájában meg tudunk jeleníteni, azaz lelki szemeinkkel látjuk, azt ismerjük, értjük. Ebben az esetben a *be-* igekötő a 'nézés, látás' nem megfelelő minőségére kell, hogy utaljon, olyan helyzetre, melyben valahogy célt vagy irányt tévesztünk, nem jó helyre nézünk, és nem azt látjuk, ami ténylegesen ott van. Ennek következményeképpen pedig nem értjük meg a kérdéses dolgot, példánk szerint a vizsgán nem értjük meg a feladatot, ezért azt rosszul oldjuk meg.

Hogyan értelmezhető a *beújít valamit,* pl. *egy körzőt*? Az adott szituációban, melyben a mondatot e sorok szerzője hallotta, arról volt szó, hogy a beszélő vett egy új körzőt, és onnantól az új körzőt használja a matematikaórákon. Tehát mintha a *beparancsol* igéhez hasonlóan itt is több mozzanatot foglalt volna össze a beszélő egy szóban azzal a különbséggel, hogy

első látásra itt nincs olyan cselekvés, mely fizikailag valóban befelé irányulna. Átvitt értelemben viszont arról van szó, hogy elkezdünk használni egy új dolgot egy helyen (vagy helyzetben), azaz bevezetünk egy (új) dolgot valahová. Ha belegondolunk, felfedezhetjük, hogy a körző 'eljut a boltból az iskolába', hisz a beszélő megvette azt egy boltban, bevitte magával az iskolába, és ott elkezdte használni, azaz itt is a konceptuális vegyítés magyarázhatja az igekötő használatát. (A konceptuális vegyítés jelenségéről lásd még Sólyom (2010b) munkáját.)

Az utolsó példamondatban a *bevédi a partszakaszt* kifejezést találjuk, melyet e sorok szerzője a legutóbbi árvíz idején hallott egy, a gátakon dolgozó fiatalembertől. A *bevéd* igét régebbről ismerhetik, akik érdeklődnek a sport, főleg a futball iránt. Ugyanis ha a kapus hozzáér az ellenfél labdájához, de nem sikerül azt kiütnie a hálóból, hanem ellenkezőleg, a labda a kapusról a hálóba pattan, akkor *a kapus bevédi a labdát.* Ebben az esetben tehát a *be-* igekötő irányjelentése nyilvánvaló. A *bevédi a partszakaszt* esetében azonban ilyenfajta jelentésről nincs szó. Inkább arról lehet szó, hogy nehézségek leküzdése árán sikerül olyan ideiglenes helyzetet teremteni, ami a partszakasz védelmét biztosítja. Itt tehát úgy tűnik, hogy több, korábban már tárgyalt jelentéselem vegyül, nevezetesen az „akadály/nehézség leküzdése" (mint a *betámad, bepróbálkozik* esetében), valamint az „ideiglenesség/nem véglegesség" (mint az érzelmeket és állapotváltozásokat kifejező igék, pl. *beparázik, berajong, behal*, stb. esetében).

Összegzésképpen mit válaszolhatunk a címben feltett kérdésre, azaz mit tanulhatunk a fiatalok nyelvéből? Ha eltekintünk attól, hogy a fent vizsgált *be-* igekötős alakulatok a magyar nyelv alsóbb rétegeihez tartoznak, és ezért általában a pongyola vagy igénytelen nyelvhasználathoz társítjuk őket, észrevehetjük a fiatalok (és sokszor az idősebbek) beszédében a nyelvi leleményen túl a színesebb leírásokat és az új jelentéstartalmak kifejezését megcélzó nyelvi alakulatok jelentése mögött azokat a jelenségeket, melyeket a nyelvvel kapcsolatban általában lehet és érdemes vizsgálni. Felfedezhetjük, hogy a nyelvészet hagyományos eszközeivel sokszor nem magyarázható az újabb keletű kifejezések jelentése (lásd a kompozicionalitás elve). Viszont ha a nyelvészet újabb irányainak, például a kognitív nyelvészetnek az eszközeit használjuk, jelen esetben a metafora-elméletet (AZ ÉRZELEM TARTÁLY; AZ ÁLLAPOT TARTÁLY, AZ ISMERETEK AZ EMBERI TUDATTARTÁLYBA BEJUTÓ ENTITÁSOK, AZ ELFOGADÁS NYITOTT TARTÁLY; A MEGÉRTÉS LÁTÁS), akkor adalékokat kaphatunk a magyar igekötők jelentésváltozásának megismeréséhez, sőt többet tudhatunk meg az emberi gondolkodás, a megismerés és a fogalomalkotás természetéről is, valamint tetten érhetjük a standard nyelvtől eltérő nyelvhasználatban ugyanazokat a kognitív mechanizmusokat, melyek a standard nyelvben is működnek.

BIBLIOGRÁFIA

Balogh Judit (2000): Az igekötő. In: Keszler Borbála (szerk.): Magyar grammatika. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000. 264–267. p.

Csillag Andrea (2005): Colour Terms in Expressions of Emotion. Debrecen: Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója, 2005. 232 p.

Gyuris Beáta–Varasdi Károly–Maleczki Márta (2008): Formális szemantika. Szeged: JATEPress Szegedi Egyetemi Kiadó, 2008. 242 p.

Kövecses Zoltán (1990): Emotion Concepts. New York, NY: Springer-Verlag, 1990. 237 p.

Kövecses Zoltán (2002): Metaphor. A Practical Introduction. Oxford: Oxford University Press, 2002. 375 p.

Lakoff, George–Johnson, Mark (1980): Metaphors We Live By. Chicago: University Press of Chicago, 1980. 242 p.

Lakoff (1987): Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind. Chicago: University Press of Chicago, 1987. 614 p.

Nádasy Ádám (2002): Besír, beröhög. In: *Magyar Narancs,* 2002. augusztus 29. 40. p.

Pátrovics Péter (2002): Néhány gondolat a magyar igekötők eredetéről, valamint aspektus- és akcióminőség jelölő funkciójuk (ki)alakulásáról. In: *Magyar Nyelvőr,* 2002. 126. évf. 4. sz. 481–489. p.

Sólyom Réka (2010a): Befigyel, bepuszil, beújít – Néhány *be* igekötős neologizmus jelentésének vázlata [online].[2012.04.01.]

<URL: http://www.robertpejsa.cz/data/image/istvan/uj/reka_nehany_igekoto.pdf>

Sólyom Réka (2010b): Neologizmusok kognitív szemantikai megközelítése. In: *Magyar Nyelvőr,* 2010. 134. évf. 3. sz. 270–282. p.

Szili Katalin (2005a): A *be* igekötő jelentésváltozásai I. In: *Magyar Nyelvőr,* 2005. 129. évf. 2. sz. 151–164. p.

Szili Katalin (2005b): A *be* igekötő jelentésváltozásai II. In: *Magyar Nyelvőr,* 2005. 129. évf. 3. sz. 282–299. p.

CSILLAG, ANDREA

WHAT CAN WE LEARN FROM THE LANGUAGE OF THE YOUNG? A COGNITIVE SEMANTIC ANALYSIS OF THE HUNGARIAN VERBAL PREFIX *BE* BASED ON SOME NEW EXAMPLES

Our students and young people in general use a lot of expressions that prove to be new for older generations. The paper gives an analysis of relatively new Hungarian verbal coinages with the prefix be. *The study of example sentences shows that the meaning of the prefix* be *in newly coined verbal expressions cannot be explained by the principle of compositionality bcause the sum of the meanings of the elements of a phrase (prefix and verb) does not equal the meaning of the whole unit (phrase). However, if we think of such phrases not as linguistic units but as units of thought and use the principle of motivation, the meaning of new coinages can be revealed. The present study attempts to do so in a cognitive semantic framework.*

CZÉKUS JÓB GÉZA

Gyógypedagógus-hallgatók pályaképe a spontán zenealkotás folyamatában

A nem, vagy alig beszélő, az értelmileg, a látásban, a hallásban, a mozgásban akadályozott, az autisztikus tüneteket mutató és a halmozottan sérült embereknek is igényük, joguk, képességük van a kommunikációra. A gyógypedagógus felkészültségéhez hozzátartozik, hogy képes legyen velük kapcsolatot teremteni, őket megérteni. Ezt segíti a művészeti, köztük a zenei kommunikáció. Vajon egy leendő gyógypedagógusnak milyen a zenei felkészültsége, affinitása; azt hogyan határozza meg? Milyen a pedagógusképe, a zenetanárképe, s ezek mennyiben befolyásolják ítéletalkotásában, továbbá miképp módosíthatók azok a gyógypedagógus-képzés során zenei szemináriumi keretek között? A spontán zenealkotás módosítja-e a korábbi képességítéletet, pedagógusképet? A zeneileg képzettebbek sikeresebben alakítják-e a csoport zenei improvizációját? Miképp viszonyul egymáshoz a zenealkotás során képesség és élmény?

Bevezetés

A tanulmány témája a zenepedagógiával kapcsolatos benyomások, a pedagóguskép alakulásának, változásának, az önreflexivitás fejlődésének vizsgálata gyógypedagógus-hallgatók körében szemináriumi keretek között zajló zenei improvizáció-sorozaton keresztül. A kutatás elméleti keretét az önreflexív, kognitív pedagógia (Golnhofer–Nahalka 2001; Griffits–Tann 1992; Nagy 1994; Szivák 2003, 2008), a zenei kompetencia – ezen belül a zenei kommunikáció (Czékus 2012a;b), a zenepedagógia (Gyarmathy 2002; Laczó 2002; Urbán 2005), a zenepszichológia (Hartmann 1977; Székely 1935; Stachó 2005; Tyeplov 1963), valamint a zeneterápia (Urbán 2005) – idevonatkozó elméletei alkotják. A beszámoló nyomon követi a résztvevők szóbeli és nonverbális önreflexióiban megjelenő pedagógusról, a zenei játékról, a zenealkotó folyamatról előzetesen kialakult és a szeminárium folyamán változó benyomások, előítéletek befolyásoló tényezőit és azok összefüggéseit.

Elméleti háttér

Önreflexív, kognitív pedagógia

A „reflexió" kifejezés a latin „reflexio" szóból származtatva ellenkező értelemben való megfelelés, hátrahajtás, megfordítása egy tételnek, valakinek a véleményéhez fűzött megjegyzés, válasz; visszaverődés (www.latinszotar.hu leöltés ideje: 2013.02.27.). Az önreflektív pedagógia többek között a pedagógus gondolkodásával, döntéshozatalával foglalkozik, melynek során önmaga korábbi tudására, élményére, felkészültségére támaszkodik. Rokon kifejezés az

önreflexióval, mely visszacsatolást, visszahatást, illetve véleményhez fűzött megjegyzést, reagálást jelent (www.szinonimaszotar.hu letöltés ideje: 2013.04.10.) Az önreflexió mint képesség a szakirodalomban eléggé szerteágazó. Jelen van a művészet, a pedagógia, a pszichoterápia területén egyaránt. A témát kutatók körében az utóbbi időben fokozódó, élénk érdeklődés tapasztalható a pedagógusok gondolkodása és döntése iránt. Az önreflexió a gondolkodás feltárására, elemzésére és fejlesztésére egyaránt alkalmas (Szivák 2002). Pedagógiai oldalról tekintve – Nagy József szerint – *„... az önértékelés, az önazonosítás és hasonló képességek rendszere"* (Nagy 1994, 20). Egy *„sajátos gondolkodásmód, a saját tevékenység hatásának vizsgálata, a döntések tudatosságát biztosítja"* (uo.). Maga az éntudat is ebből származik, és vele együtt fejlődik. A folyamat oldaláról megközelítve: a pedagógus tudásának szerveződése (Lenkovics). A reflektív gondolkodást tudatos, felelősségteljes döntésként határozza meg Schön (Szivák 2002). A pedagógus saját eredményessége céljából reflektál a saját munkájára, közben a tudásáról szerez újabb „tudást". Így hoz létre kognitív szintű láncolatot, avagy hálózatot (Lenkovics; Nagy 1994). Megfigyeli, értékeli önmagát, miközben gyakorolja az önreflexív képességeit (Nagy 1994). Azonban az éntudat nemcsak tudatos elemeket tartalmaz, ezzel elhatárolható az öntudattól. Sok benne a bizonytalan, esetleges, tudattalan elem. Emiatt szükséges, hogy a pedagógus a tevékenység közben végrehajtott azonnali, rutinszerű, automatikus reflexióit később kiértékelje, átgondolja, újabb reflexiót hajtson végre, így alakítson ki stratégiákat és technikát többek között az instabil helyzetek, folyamatok kezelésére. A pedagógusok által megépített önreflexió-hálózatok komplex elméleteket, eredményeket is kialakíthatnak, meglévőket módosíthatnak a tudomány, a megismerés, a tudás közvetítésének, a gondolkodás és az ahhoz kapcsolódó képességek fejlesztésének pedagógiája számára (Lenkovics; Szivák 2002).

A pedagógusok tevékenységére, értékelő rendszerére, attitűdjére erős befolyással van saját gyerekkoruk, iskolázásuk, tapasztalatuk. Egyes vélemények szerint amelyik információ, tudás, hatás, élmény nem kapcsolódik, nem társítható saját, már meglévő élményekhez, tudáshoz, azok a hatások kialszanak, pedagógiai rendszerükön kívül maradnak feldolgozatlanul. Úgy tűnik, a megélt tapasztalatok, sztereotípiák nehezebben változtathatóak, mint a képzőhelyeken átadott tudás. Az oktatás hatékonyságát meghatározzák a kimondatlan elméletek, a képezhetőségbe vetett hitetlenség (Szivák 2008).

Egyes pedagógusképzések nem segítik a jelölteket abban, hogy az elsajátított, átadott tudást a megélt gyakorlattal egyetlen integrált pedagógiai rendszerré, kompetenciává alakíthassák (Szivák 2002). Ha nem volna szükség tapasztalatokra, akkor nem lenne értelme a sajátélményre épülő pedagógiai szemináriumoknak. Kutatási eredmények igazolják (uo.), hogy a

pedagógus-hallgatók iskoláskori előzetes felvetései, koncepciói determinálják, melyek a lényeges elemek az elsajátított tudásból. Ezekre a saját tapasztalataikra építik pedagógusképüket, tanítási-nevelési stratégiájukat. *„A reflektív gondolkodás középpontjában saját személyiség, illetve annak sikeressége vagy kudarca áll, szemben a tapasztalt pedagógusokkal, akik elsősorban a diákok megfigyelését hasznosítják"* (Szivák 2008, 21). Személyiségfejlesztésre tehát a reflexív pedagógusnak különösen is szüksége van. Ennek egyik módszere a nonverbális önismereti csoportmunka, többek között a spontán zenei improvizációra épülő zenei önkifejezés és improvizáció kurzus. A következőkben párhuzamot vonunk az önreflexív pedagógia elmélete és az említett kurzuson megfogalmazott hallgatói tapasztalatok között.

Griffits és Tann továbbfejlesztette Schön felosztását, és a reflexió 5 rétegét különbözteti meg időbeli építkezésük szerint. Az első reflexiók gyorsak, azonnaliak és ösztönösek. Ez lehet a tanulók felvetéseire, megnyilvánulásaira spontán válasz. Ezek az improvizáció során az első spontán megnyilvánulások, interakciók, melyek többnyire tudattalanok. A hangolódás szintjei közül ez a szinkronizálódásnak, Lewin elmélete szerint konformitásnak felel meg. A második felszín az első módosítás lehetősége. A pedagógus tudatos, tervezett reflexiót próbál végrehajtani. A tanár rövid gondolkodás után, figyelembe véve a gyerekek reakcióit, cselekszik (Griffits–Tann 1992). A megszólalt első kontingens reakciók után elkezdődik a struktúraépítés, formaalakítás, hogy a kontinuitás fennmaradjon. A zenei improvizációban a véletlenszerű hangokból, esetleg motívumokból struktúrát, zenei gondolatot, periódust próbálunk építeni. A következő lépésben az első két tevékenységről készítünk áttekintést, melyben kötetlen és tervezett elemek egyaránt szerepelnek. A pedagógus esetleg egy konkrét tanuló fejlesztését tervezi. A zenei improvizációban a megszokott, ismétlődő formák kiüresednek, a biztos, de kimerült zenei struktúrát módosítani kell, hogy fennmaradjon a figyelem, a játék iránti motiváció, de a folyamat se szakadjon meg. A zenealkotás folyamatában az előbbi a defenzív, az utóbbi az innovatív hálózatépítő stratégiára jellemző, mint szélsőséges magatartás. A harmadik fázisban a pedagógus, a mi esetünkben a szemináriumot vezető tanár rendszerezi az eddigi interakciókat, a kontinuitás és komplexum érdekében. Visszakérdez a tapasztalatokról, élmény és elmélet szintjén és összefüggése szempontjából. A negyedik lépésben kész elméletet, struktúrát készít, illetve az addigi tapasztalatai alapján a pedagógusműködésnek egy ideális rekonstrukcióját hajtja végre. A zenei csoport figyelme a zenepedagógia, illetve a zene tágabb értelmezése, a zenealkotás folyamata irányába tereli figyelmét.

Ha Luhmann rendszerelméletét vesszük alapul, akkor a gyerek maga a rendszer. A zenei önkifejezés szemináriuma, illetve a csoport pedig a környezet. Tehát mintegy megfordítva lehetne megközelíteni a rendszerelmélet működését. A szeminárium vezetőjének úgy kell

működnie, mint a környezet irányítója, és úgy kell működtetnie a környezetet, a rábízottakat, hogy a rendszer – jelen esetben a pedagógus-jelölt – működőképes legyen. Iskolai környezetre alkalmazva a pedagógus-jelölt helyére a tanuló kerül. Ehhez a megfelelő felkészültségeket rendelkezésére kell bocsátani, hogy végre tudja hajtani az adaptációt, be tudjon illeszkedni, méghozzá a fejlesztés, képzés szempontjából leghatékonyabb, legoptimálisabb elemekhez, struktúrákhoz kapcsolódva, ahol létrejöhetnek a szükséges inputok az adekvát cselekedetek végrehajtásához. Fel kell kelteni a játékos figyelmét, hogy elérje és megfogalmazza a célt, azaz a rendszer megfelelően, hatékonyan, célracionálisan tudjon működni. A korábbi felkészültségéhez releváns, illeszthető feladatok, élmények szükségesek. A verbális, vagyis kognitív megnyilvánulásokhoz olyan kérdéseket, problémákat, helyzeteket kell sugalmazni, felajánlani, melyek önmaguk és az adott válaszok a résztvevők pedagógusi felkészültségét adaptált módon növelik, továbbépítik. A terápiás csoportokban ezt hívjuk vályú-helyzetnek, másutt medencének. A pedagógus-jelöltek feladata az, hogy új élményeket, benyomásokat szerezzenek, miközben az átadott felkészültséget: a releváns tudást, adottságot alkalmazni tudják, és ezzel képesek legyenek személyiségükben benyomásaikat, nézeteiket, tapasztalataikat felülírni, módosítani, integrálni egyetlen rendszerré, egyetlen kompetenciává.

Azzal szemben, hogy a spontán zenealkotás folyamán a résztvevők, akár gyerekek, akár hallgatók, a kommunikáció nonverbális, pontosabban művészeti, a szakirodalmi adatok alapján meg kell jegyeznünk, hogy a pedagógusok céljaikat leginkább (60%) verbális interakciók folytán tervezik elérni. Nem látják értelmét és szerepét az önálló tapasztalatszerzésnek, ehelyett inkább a pszichomotoros célok elérésére helyezik a hangsúlyt (Szivák 2008).

A pedagógusképzésnek pedig célul kell tűzni zászlajára az önreflexív, a folyamatosan önképző, tudását, tapasztalatait, képességét és motivációját komplex pedagógus-kompetenciává szintetizáló pedagógus képét.

Zenei kompetencia

A zene minden kultúrában jelen van, közismert a közösségépítő, a kultúraalakító funkciója. A szó latin jelentése dal. A görög mitológiában a tudományok és művészetek kilenc istennőjének egyike. Másutt ihletet adó személy. A magyar „zene" szó eredeti alakja a *zanabona* ikerszóból származik. Jelentésének eredete a zajjal, vitatkozással, lármával, párbeszéddel rokon. Ebből következően leginkább a verbális közlés metakommunikatív kiegészítőjeként használatos, kevésbé kapcsolódva az azonos hangalakú művészethez (Előry 2007).

A zenei képességek és fejleszthetőségük tekintetében számos tanulmány jelent meg, illetve kutatás folyik (Tyeplov 1963; Gyarmathy 2002; Winner–Martino 1993; Hartmann 1977;

Székely 1935; Stachó 2005; Laczó 2002; Urbán 2005). Tyeplov szerint minden képesség fejleszthető neveléssel és oktatással (Tyeplov 1963). Minden normális emberben van zenei hajlam, minden gyerek rendelkezik zenei képességgel, bár eltérő módon és különböző mértékben fejleszthető. Itt a *zenei képességek* kifejezést leginkább a hangmagasság megkülönböztetése szempontjából említi (Tyeplov 1963; Gyartmathy 2002). A zenére való fogékonyság, illetve a zenei tehetség néha már kisgyermekkorban megmutatkozik, s úgy tűnik, kisebb mértékben függ össze a szellemi fejlődéssel (Winner–Martino 1993). A tehetséges zenészek általában előbb énekelnek, mint beszélnek. A zene iránti érdeklődés első jelei a köznapi értelemben vett hangokra való érzékenységben figyelhető meg (Gyarmathy 2002).

A tehetségek mellett általában találunk egy ösztönző személyt. Többek között a gyermek szüleinek egyike szintén zenész. Azonban számos zeneszerző és előadóművész esetében megfigyelhető volt, hogy nem mutatták tehetségük jelét gyerekkorukban. Inkább a kitartó tanulás és gyakorlás segítette őket céljuk, vagy szüleik céljának elérésében. Ám a szorgalom sem elég a vágyott sikerhez (Sloboda 1990). A másik visszatartó, a fejlődést akadályozó erő lehet a túlzott szülői, pedagógusi elvárás és nyomás, melynek hatására csökkenhet a motiváció, az önbizalom, ez maga a művészi teljesítményt is negatívan befolyásolhatja. Ha a gyermeket helyezzük a pedagógiai munkánk középpontjában, és a gyermek logikáját, explorációját hagyjuk érvényesülni, akkor lehet, hogy nem a klasszikus zeneelméleti, zenepedagógiai tanterv, és nem is a külső ösztönző személy elképzelése szerint fog fejlődni a gyerek, de talán megszerettetjük vele a zenét, növeljük motivációját, és sajátélményt hagyunk kialakulni benne (Laczó 2002). Később viszont – ha sikereket ér el – kellő szorgalommal a kimaradt zeneelméleti tudást is pótolni képes.

A zenei érzék szenzitív periódusa kilencéves kor körül zárul, tehát eddig az életkorig kell a gyerek zenei képességét megalapozni. Ezt támasztja alá hazánkban a Kodály-módszer is, mely szerint a gyerek zenei nevelését a születéstől – másutt az anya születésétől – számított kilenc hónappal korábban kell elkezdeni. Tehát úgy tűnik, mind az örökölt hajlam, mind a szorgalom szerepet játszik a tehetség gondozásában (Winner–Martino 1993). Pontosan milyen képességekről van szó? Ugyanis a zenei képességek összetevőinek meghatározása nem egyszerű feladat. Mást tud egy karmester, egy zeneszerző, mint egy hangszeres előadóművész. A legkényesebb terület a finommotorikus mozgás, illetve mozgásrendezés. Az első megszólaló hang, motívum – amely nemcsak az előadó felkészültségétől függ – befolyásolja a következőket, hogy a zenei folyamatosság és egység érzete megmaradjon a hallgatókban, az előadóban, esetleg további játékosokban egyaránt. A másik kényes terület a belső hallás, a partitúra,

kotta vertikális és horizontális értelmezése, a külső, belső tájékozódás képessége. Megint mást tud egy zenetanár és egy zeneterapeuta, mint egy zenetudós.

A zeneterápiában a zene mint eszköz használatos a megelőzés, a gyógyítás, a rehabilitáció céljából. Nem kifejezetten cél a zenei kompozíció, inkább az oda vezető út (Urbán 2005).

Hipotézis

Kutatásunk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a gyógypedagógus-hallgatók spontán kompozitorikus tevékenységében a kurzus bemeneti felkészültségei –mint a zenei előképzettség, a pedagógiához, főképp a zenepedagógiához, a zenéhez, a zenereprodukcióhoz kapcsolódó, a képességfejlődéshez köthető korábbi élmények és a motiváció – vajon hogyan jelennek meg, alakulnak, változnak, és mennyiben befolyásolják a közös munkát? Ellenkező irányból közelítve a kérdést: maga az alkotó folyamat milyen hatást gyakorol az említett előzetes felkészültségekre?

Feltételezzük, hogy a résztvevők zenei képességfejlődésének korábbi időszakában a zenei képességükről kapott negatív értékelések, kritikák – a hivatkozott elméletekre alapozva – motivációcsökkenést, a képességfejlődésben elakadást, megtorpanást okoznak, emiatt alakul ki ellenállás az aktív zenei megnyilvánulással szemben.

Ennek kapcsán feltételezzük, hogy a kurzus egyfajta pedagógiai terápia, melynek során a résztvevő pedagógusjelöltek önreflektív (önreflexív) módon élik át és módosítják korábbi benyomásaikat saját képességükről és a pedagógus szerepről egyaránt.

Feltételezzük, ha a spontán zenealkotó tevékenység tanórai keretek között befogadó, elfogadó légkörben zajlik, valamint ha nem előfeltételez kifejezetten hangszertechnikai rutint, sem zenei vagy finommotorikus képességszintet, továbbá a komponálás közvetlen célja nem a fejlesztés, hanem a játék, akkor a résztvevők önmaguk zenei képességéről, a zenepedagógusról, sőt általában véve a pedagógusról alkotott képe pozitív irányba módosulhat, javulhat, a képességfejlődésben kialakult gátak oldódhatnak, a zenei önkifejezésbe vetett bizalom és motiváció növekedhet.

Feltételezzük, hogy a nagyobb zenei előképzettséggel rendelkező hallgatók – motiváltságuktól függően – valószínűleg kevésbé hatékonyan befolyásolják a zenei improvizáció alakulását, mert nehezebben teszik félre a zenealkotás folyamatával és eredményével, a kompozícióval kapcsolatos elvárásaikat, begyakorolt, berögzült rutinjukat, a zenéhez mint jelhez kapcsolódó bevésett jelentéseket.

Anyag és módszer

Immáron tizenkettedik szemesztere vezetjük az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karon a zenei önkifejezés és improvizáció gyakorlati szemináriumait. Mintegy 40 fókuszcsoport megfigyelő résztvevőjeként tanulmányoztuk, hogy a zenei improvizáció elején megfogalmazott zenepedagógus-elképzelés és élményhalmaz miként jelenik meg és módosul a verbális visszacsatolásokon és a kompozitorikus tevékenység nonverbális kommunikációján keresztül. A spontán zenealkotás folyamatában a hallgatók saját élményt szerezve érzékennyé válnak az együttműködés, a motiváltság, az önkifejezés, az előítélet, az önbizalom és szorongás zenei kifejezésére, empatikus értelmezésére, valamint a Sallai Éva szerinti legfontosabb pedagógus-képességekre: mint *„kommunikációs ügyesség, gazdag, rugalmas viselkedésrepertoár, gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetalakítás, erőszakmentes és konstruktív konfliktuskezelés, együttműködési képesség, a pedagógiai helyzetek jelenségek elemzésének képessége és a mentális egészség"* (Szivák 2002, 10). Ezeken keresztül nyilvánul meg, válik kommunikatívvá az önreflexió.

A hallgatók az egyes feladatokhoz a könnyen megszólaltatható Orff-hangszerpark elemeit használják, közöttük ritmus, dallam játékára alkalmas, egyszerű mozdulattal megszólaltatható eszközöket. A zenét, a zeneművet a semmiből, az első hangból kiindulva közösen alkotják, nem használnak kottát, nem egyeztetnek stílust, játékmódot, szerepeket, feladatokat. Hagyják, hogy megszülessen a zene. A tanegységet a nappali tagozatos hallgatók az első vagy második félévben, míg a levelező oktatási rendszer hallgatói az első három szemeszter egyikében veszik fel, így rálátásunk nyílik arra, hogy a képzés bemeneti fázisában a leendő gyógypedagógusok milyen zenei felkészültséggel, a zenealkotás és -pedagógia iránt milyen beállítódással, előzetes élménnyel, ismerettel érkeznek. A tárgy annotációja kifejti, hogy a kurzus a résztvevőktől semmilyen zenei előképzettséget, illetve hangszeres játékhoz kapcsolódó rutint nem feltételez. Ám a kurzus folyamán a korábbi bevéződött élmények, értékelések, a zenei, zenepedagógiai előítéletek mégis megjelennek, artikulálódnak a hallgatók játékában és azok utólagos értelmezésében. Azonban a játékosok zenei improvizációkhoz kapcsolódó megfigyelései, a feladatokhoz kapcsolódó élményei és azok közös értelmezései mégis képesek módosítani, felülírni a korábban kialakult és megfogalmazott zenepedagógusi, alkotóművészi impressziót. Ezzel talán egy továbbalakítható pedagógiai módszert tárva az olvasó elé.

A kutatás egyrészt fókuszcsoportos megfigyelés zenei és verbális szinten. Másrészt a szeminárium teljesítéséhez hozzátartozik, hogy a hallgatók önreflexív naplóban rögzítik a megélt élményeket a megadott szakirodalmakhoz kapcsolva. A beadott naplók szintén renge-

teg adattal szolgáltak e kutatás hipotézisének alátámasztásához. A kutatás harmadik módszere pedig a kérdőív, mely a zenei előképzettségre, annak a szeminárium alatti változására, a zenealkotásra való motivációra, a zenepedagógusról és általában a pedagógusról alkotott kép változására kérdezett rá *(Melléklet)*. A mérésben 200 kérdőívre adott válasz és 200 reflexív napló adatai kerültek feldolgozásra.

Eredmények

A csoport körben, néha ovális alakzatban foglalt helyet. Mindenki jól látszódott, hallatszódott. A kurzus első, egyben bemutatkozó kérdéscsoportja a zenei előképzettség, a zenepedagógusról alkotott kép, a zenére, zenealkotó folyamatra való fogékonyság, nyitottság, játék iránti motiváció témakörét ölelte fel. Spontán fogalmazták meg a résztvevők válaszaikat. A kapott válaszokat a fenti (1) táblázat összegzi.

	a	b	c	d	e
1	9%	26%	29%	27%	9%
2	0%	28%	72%	-	-
3	2%	59%	39%	-	-
4	1,8%	70,1%	28,1%	-	-
5	1,7%	30,6%	67,7%	-	-
6	32,10%	35,50%	33,80%	-	-

1. táblázat: A kérdőívre kapott válaszok %-os eredményei

A válaszadók mintegy 35%-a számolt be arról, hogy *„nincs hangja”*, *„nincs hallása”*, hogy botfülű, fakezű. Személyes beszámolók alapján kiderült, hogy többségükről ezt nagyrészt mások jegyezték ezt meg. A Kodály-módszer egyik alappillére a zenei általános iskolák intézménye. Ott is érvényes kellene, hogy legyen a kodályi gondolat, hogy a zene legyen mindenki számára elérhető. Az intézmény létrejötte után az első néhány év elteltével azonban ott is elkezdődtek a felvételik, többek között a zenei alkalmassági vizsgálatok, melyek tucatjával szűrték ki azokat a gyerekeket, akik másképp reagáltak a feladatokra, mint a kérdező tanár. A zenei általános iskolán kívül is jellemző a külső megbélyegzés. Sajnos több Kodály-tanítvány, szaktanácsadó is a nem tisztán éneklő gyerekeket lebeszéli a kórusban való éneklésről, megfosztja őket a zenei élményektől. Ezzel nemcsak a tapasztalattól esnek el, de egy zenei ellen-

séget is szereznek, illetve később esetleg egy olyan pedagógust, aki az ő negatív motivációja, stigmatizációja miatt nem használja a zenét a pedagógiai munkájában. Ez pedig láncolatként továbbgyűrűzhet a felnövekvő ifjúságon át az egész társadalom irányába. Magyarországon az ének-zene és általában a művészeti tárgyak jelentőségének, szerepének társadalmi megítélése az utóbbi két évtizedben sokat változott, romlott. Ennek további következménye az általános iskolákban az ének-zeneórák számának 50%-os csökkenése, más tantárgyak (nyelv, informatika) favorizálása, a zeneiskolák működésképtelenné válása, a médiumok által közölt „művészeti termékek" arányának és minőségének csökkenése. Átalakult a társadalmi igény a nagyobb kultúrafogyasztásra, a kisebb, olcsóbb termelésre. Összegezve tehát a zenei képesség megítélésére hatással van a környezet: az iskola, család, maga a társadalom. Az aktív alkotó művészet iránti affinitás és vágy viszont mégis ott él az emberekben, a hallgatókban. Ez látszik a szemináriumi feladatsor elemzése során is: Az instrukciók nagymértékben oldották a zenei képességről alkotott ítéletet, módosították az előzetes önreflexiót.

A szeminárium első zenei feladata a spontán hangadás szabadon választott hangmagassággal és hangzóval egy, később több levegővétellel. Ezt mindenki könnyen teljesítette. Ennek variációi a begyakorlást, az elmélyülést szolgálták. Figyeltünk arra, hogy kellő mértékű eltérések, variációk legyenek az egyes feladatok között, melyek fenntartják a figyelmet, esetleg növelik a motivációt, az örömszínezetet, az arousal-potenciált, de a fokozatosságból eredően ne legyen kellemetlen a hirtelen nagy és ismeretlen változás, ne ijessze el, ne zökkentse ki a játékosokat a folyamatból. A szeminárium vezetője nem adott meg konkrét hangmagasságot, a hallgatóknak kellett választaniuk egy hangzót. Itt érződött, hogy a motiváció a rugalmasság, a leleményesség fokmérője. Ki mennyire képes elengedni a hozott társadalmi normát. Egy „k" hangzóval egy egész levegővételen át mit kezd a játékos? A humor nagyon jól oldotta és segítette ezt a „normaszegést".

A második feladatcsoport a saját névvel, az identitással volt kapcsolatos az előző feladat variánsaként. Tapasztalható, hogy a résztvevők a kialakított előítéletek miatt a változtatást célzó módszerekkel, elméletekkel szemben sokszor tudattalanul is ellenállást tanúsítanak. Mindenki egyszerre énekelte a nevét, az egyes levegővételkor változtatva sorra a hangzókat és hangmagasságot, nem kihagyva a mássalhangzókat sem. Itt jó mintákat adtak egymásnak a kreativitásról, leleményességről, problémamegoldásról, melyet fel is használtak. Emellett a szokatlan feladatokkal szembeni kisebb ellenállást, hárítást a hallgatók szemkontaktussal, mosollyal is segítették. A figyelem a teljesítményről fokozatosan a játékélményre terelődött.
Az egyes feladatok közötti kérdések célja az élmények megfogalmazása, a tudatosítás volt. Ezzel segítve az önreflexió alakulását, a tanárkép módosulását. Erről sok visszajelzés olvasha-

tó a hallgatói naplókban: félelemmel jöttek az első órákra, azt gondolták énekelni kell, nekik nincs jó hangjuk, így miképp fognak az oktató, az intézmény elvárásainak megfelelni stb. A feladat nagymértékben oldotta ezeket az előítéleteket.

A következő feladatsor már a hangszerválasztáshoz és megszólaltatáshoz kapcsolódott. A hallgatók szabadon kipróbáltak minden hangszert. Az identitásuknak, pillanatnyi lelkiállapotuknak és felvállalt szerepüknek megfelelőt kiválasztották, majd bemutatkoztak azon keresztül. Itt is a társadalmi gátlás artikulálódott néha, tudniillik nehezen tették félre rutinjukat, hogy ne egy ismert dallamot vagy alapmotívumot játsszanak, továbbá azt, hogy milyen módon szólaltassák meg hangszerüket.

Akik dallamhangszert választottak, rájuk volt legjellemzőbb az innovativitás. Legtöbbször a megszólaltatás módjában találták meg a normák közül kivezető utat. Voltak, akik dallamot próbáltak rajta játszani, az újítók azonban a kontingencia irányába lépve, eleinte a hagyták kezüket repetitív módon mozogni, karjukat ugrálni a hangok felett. Az így megszólaló motívumokból kezdtek zenei építkezésbe.

A dobot választók voltak a vezetők, a véleményvezérek. Ők általában a zenén kívül is irányító személyek, vagy éppen a hangjukat sem lehet hallani, halkan beszélnek, és ezzel a szerepvállalásukkal inkább kompenzálnak. A dob játéka esetében nemcsak a hangerő számít. Akinek gyengébb a ritmusérzéke, pontosabban tempóérzéke, az képes a káosz felé terelni a csoportot. Ennek problémája az aprólékos hajlításokat játszó dallamhangszereseknél érződik először. Nem tudják végigjátszani zenei gondolataikat. Módosítani kényszerülnek játék közben. A probléma másik megoldása az egyes improvizációk végén történő verbális körben történhet meg. Kérdés, hogy mennyire mernek őszinték lenni egymáshoz. Mennyire beszélnek a másik képességéről vagy magáról a problémáról. Itt szintén egy önreflexiós csomópontra bukkanhatunk. Melyik megoldási irányba induljunk? Milyen megoldási stratégiát választunk ebben az adott szituációban? Meg tudunk-e maradni a zenei feladat keretein belül, vagy szóvá téve próbáljuk megtalálni a kiutat, esetleg kiközösítjük a másképpen játszókat? Mindegyik esetre volt példa. Azonban ez utóbbira csak nagyon ritkán.

A csörgő hangszereket választók vagy elbújni szeretnének a játék, illetve a csoportmunka elől, esetleg kevésbé motiváltak a tevékenységre, vagy lekicsinylik zenei képességüket, nem mernek játszani. A csörgő hangszerek hangja képes a dobok pulzáló, kereteket adó, erős zenei kontúrját feloldani.

Összességében elmondhatjuk, és a további válaszokból kiderül, hogy a résztvevők zenei előképzettsége – saját bevallásuk, meglátásuk szerint – közel egyenletes szórást mutat *(1. táblázat)*. Mintegy ugyanannyi gyenge képességű és tehetséges, képzett zenész játszott együtt. A

kérdőív kitöltése az improvizáció-sorozat illetve szeminárium végén történt, így az egyes kérdésekre adott válaszok között nem telt el idő, azaz, hasonló hatások érték a válaszadókat.

A kurzus folyamán a hallgatókban nemcsak tudatosult az, hogy a zenei improvizációhoz nem szükséges zenei előképzettség, hanem tapasztalták is a közös játék folyamán. Mégis meglepő eredményt mutat a második kérdésre adott válasz: saját zenei képességük megítélése többségében pozitív irányba változott a kurzus végére. Senkinek sem romlott. Amint jelen beszámoló elméleti részében részleteztük, a képesség fejlődését befolyásoló tényezők között szerepel a motiváció. Ha a motivációhoz jutalmazást alkalmazunk, akkor a gyerek – sőt talán a felnőtt is – kifejezetten a jutalom érdekében cselekszik. Amint az erős hatású jutalom elmarad, önmagáért már kevésbé, vagy egyáltalán nem küzd. A zenei improvizációs játékban a siker, a befogadás, elfogadás, a játék örömszínezete, a közös élmény jelenti a rövid távú, motivációt erősítő jutalmat. A beszámolókat olvasva a szakirodalom képes hozzárendelődni, kapcsolódni a sajátélményhez, s képes beépülni a leendő gyógypedagógus kompetenciájába.

A harmadik kérdésre adott válaszok egyértelmű eredményt mutatnak. A zenei improvizációs játék iránti motivációjuk a kurzus folyamán túlnyomó többségben nőtt. Csak kevés hallgatónak csökkent, akik zenész családból származnak, és nagy előképzettséggel rendelkeznek. Itt jegyzem meg: a magas fokú zenei előképzettség, a megszokott, begyakorolt rutinok gátolhatják a szabad rögtönzés, így a spontán játékfolyamat kialakulását, fennmaradását. Laczó *Seashore* teszttel dolgozott zenei általános iskolások körében többek között azzal a céllal, hogy milyen összefüggés észlelhető a zenei előképzettség és a rögtönzés között. Egyértelművé vált, hogy a felső tagozatos gyerekek – akikről feltételezhető a fejlettebb zenei képesség – csak a begyakorolt „patternjeiket" tudták hasznosítani. Ezzel magyarázható, hogy a zenei improvizációban a begyakorolt finommotorikus mozdulatok, stilizált motívumok interpretációja nehezen alkalmazható egy amatőr csoport játékában (Laczó 2002).

Számtalan példa támasztja alá, ha egy óvónő nem énekel tisztán, attól a gyerekek még élvezhetik a foglalkozást. Ennek többször tanúi voltunk. Azonban a képzett munkatársak, régebben a szakfelügyelők, vezetők minősítették az ilyen kollégák zenei képességét, és eltiltották a zenei foglalkozásoktól.

A kapott válaszok, mely szerint a zenepedagógusról alkotott kép miképp változott, a válaszadók 70%-a szerint javult a megítélés róluk. Azonban ez az adat később megváltozhat. Függ – többek között – attól, hogy használja-e később a zenét, a zenei élmény miképp raktározódik, memorizálódik, előhívható-e az élmény (uo.).

A negyedik kérdés kapcsán, a zenepedagógus-kép változásával kapcsolatban a hallgatók mintegy 70%-os javulást fogalmaztak meg. Az egyetlen negatív kritikát itt is az egyik képzett zenész jelölte meg.

Az általánosságban vett pedagógus-kép változására a kérdőív alapján a kurzusnak kevésbé volt közvetlen hatása. Csak 30%-uk gondolta úgy, hogy javult a pedagógusokról alkotott benyomásuk, a többieké egyetlen kivételével nem változott.

Az egyes kérdésekre adott válaszok közötti összefüggést kutatva megállapítható, hogy nincs kapcsolat a választott hangszer és a motiváció között, tehát amennyiben az egyes hangszerekhez konkrét, előre meghatározott szerepet társítunk, akkor sem befolyásolja a játékban való részvétel inspirációját, élményét. Viszont meglepő, hogy az önmagukat „botfülűnek és fakezűnek" valló hallgatók 85%-ának, a gyenge zenei képességűnek értékelők 100%-ának javult a zenepedagógus iránti elképzelése. Ez bizonyítja valamelyest a hipotézisben megfogalmazott állításunkat.

Úgy tűnik, a játékhoz való hozzáállás, a motiváció és a zenepedagógusról alkotott elképzelés a játékosok mintegy 55%-ának egyformán javult. Arra következtethetünk, hogy a sajátélmény képes felülírni a korábban szerzetteket, képesek vagyunk összekapcsolni egy felnőttkori játékban a pillanatnyi és gyermekkori élményeinket, sőt javítani tudunk rajta, mondhatnánk, személyiségformáló funkciója, szerepe, ereje van egy erre a célra kialakított zenealkotó műhelynek. A kurzus profilja nem zeneművészek, zenetanárok képzése, inkább olyan élményszerzés, melyet kellő bibliográfiával összekapcsolva hasznosítani tudnak későbbi pedagógiai munkájuk során. A nappali tagozaton 30, a levelezőn 8 kontaktórában csak érzékenynyé, fogékonnyá válhatnak a hallgatók. A meg nem fogalmazott pedagógusképeket, élményeket, a művészeti önkifejezéssel, zenealkotással kapcsolatos nézeteiket, képzeteiket a közös tevékenységen keresztül újrafogalmazhatják, korrigálhatják.

A zenealkotásról, a zenepedagógiáról adott visszajelzéseket elemezve a hallgatók legtöbbször kertészre utaló metaforákat fogalmaztak meg. Tovább részletezve a metafora elemeit, a kertész, a zenepedagógus, növendék illetve maga a zenepedagógia között a következő összefüggéseket kaptuk *(2. táblázat)*.

A zenepedagógusra vonatkozó megjegyzések	A gyerekre vonatkozó megjegyzések	A pedagógiára vonatkozó megjegyzések
ápol, nevel, növel, gondoz, gondoskodik, fejleszt, ültet, művel, kibontakoztat, nyeseget	csenevész, palánta, gyom, fejlődő virág, nyeszlett, szomjazó tehetség, szomjazó, sarj, termés	gondozás, fejlesztés, növesztés, növelés, folyamatos munka, kollektív figyelem, saját igény, teret, adni, táplálni, művelni

2. táblázat: Metaforák pedagógusra, gyerekre, pedagógiára vonatkoztatva

Ha a fának nincs elég mély gyökere, abból ne akarjunk sudárat, magasat. Ha a gyermekkorban nem megfelelő módon fejlődött (Tyeplov 1963) a zenei képesség, akkor a felnőttoktatásban sem tudjuk a lemaradást teljes mértékben behozni, még kevésbé várhatunk el „bő termést". Viszont elősegíthetjük a gyógypedagógus-hallgatók zenéhez való viszonyulásának kedvező módosulását a megfelelő táptalajjal, hogy a motiváció és a kibontakozó képesség virágzó zenei élménnyé fejlődhessen bennük, mely képes áttörni az önmaguk zenei készségéről alkotott, berögzült korábbi előítéleteket, a pedagógiai terápiás munkára jellemző, változással, változtatással szembeni ellenállásukat.

A szeminárium végén leadott önreflektív naplókból már kiolvasható, hogy – bár különböző mértékben, ugyan, de – a beépült élmények és elméletek képesek megváltoztatni az egész személyiséget, segítik a hallgatót abban, hogy a szeminárium oktatási-nevelési rendszerét a maguk szakmai fejlődése, előmenetele számára a releváns esetleges, de tervezhető pedagógiai szituációkban alkalmazhatóvá tegyék. Be kell látniuk, hogy a fejlődés, az önreflexió tanulása, fejlesztése soha véget nem érő folyamat, emiatt újabb és újabb kihívásokkal kell szembenézniük.

Nincs művelhetetlen képességű, botfülű, fakezű pedagógus. Különböző mértékben és módszerrel ugyan, de minden ember, minden képesség alakítható, ha megfelelő szintű az elvárás, a környezet, a motiváció és a módszer. A résztvevők adottságát figyelembe véve kell alakítani az élményt alakító környezetet, a játéknak biztonságot, de egyben lehetőséget nyújtó keretét, az egymásra épülő instrukciókat, a játék képességfejlesztő funkcióját és egyben örömszínezetét.

BIBLIOGRÁFIA

Czékus Jób (2012a): Hálózatok a spontán zenei improvizációban. In: Balázs Géza – Kovács László – Szőke Viktóra (szerk.): Hálózatkutatás. Budapest: Inter–Magyar Szemiotikai Társaság–Bom–Eötvös Kiadó, 2012. 187–197. p.

Czékus Jób (2012b): A spontán zenei improvizáció hálózatépítője. In: Balázs Géza – Kovács László – Szőke Viktóra (szerk.): Hálózatkutatás. Budapest: Inter–Magyar Szemiotikai Társaság–Bom–Eötvös Kiadó, 2012. 197–207. p.

Előry Vilma (szerk. 2007): Értelmező szótár. Budapest: Tinta Könyviadó, 2007. 1850 p.

Erdélyi Andrea (2008): Az augmentatív és alternatív kommunikáció (AAK) mint a kommunikációtudományok egyik legifjabb részdiszciplinája. In: *Gyógypedagógiai szemle,* 2008. 36. évf. 1.sz. 14–26. p.

Golnhofer Erzsébet–Nahalka István (szerk. 2001): A pedagógusok pedagógiája. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001. 354 p.

Griffits–Tann (1992): Using reflective practice to link personal and public theories. In: *Journal of Education for Teaching.* 18. 69–84. p.

Gyarmathy Éva (2002): A zenei tehetség. In: *Új Pedagógiai Szemle,* 2002. 52. évf. 7–8. sz. 236–244. p.

Hartmann, Nyikolaj (1977): Esztétika. Budapest: Helikon Kiadó, 1977. 187–190. p.

Laczó Zoltán (2002): Zenepedagógia és társadalom. In: *Hang és lélek. Új utak a zene és a társadalom kapcsolatában. Zenei Nevelési Konferencia tanulmánykötete.* 2002. Budapest: Magyar Zenei Tanács, 83–94. p.

Lenkovics Ildikó: A tanítás tanulása. Segédanyag a gyakorlati tanításhoz. 111 p. [online] Elektronikus kiadás. Nyíregyháza : Nyíregyházi Főiskola. [2013.02.27] < URL: http://www.nyf.hu/pkk/sites/www.nyf.hu.pkk/files/tanarkepzo_anyagok/tanari_mesterkepzes/osszef_szakm_gyak/02_a_tanitas_tanulasa.pdf

Nagy József (1994): Én(tudat) és pedagógia. In: *Magyar Pedagógia.* 1994. 94. évf. 1–2. sz. 3–26. p.

Sloboda, J. (1990): Musical excellence : how does it develope? In: Howe, M. J. A. (ed.): Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talents. London: British Psychological Society, 1990. 165–178. p

Stachó László (2005): Hányféleképpen értjük és szeretjük a zenét? In: Lindenbergerné Kardos Erzsébet (szerk.): Zeneterápia. Pécs: Kulcs a Muzsikához Kiadó, 2005. 239–248. p.

Székely Béla (1935): A zene pszichológiája. *Nyugat,* 1935. 28. évf. 3. sz. 254–258. p.

Szivák Judit (2003): A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei. Budapest: Műszaki Könyvkiadó, 2003. 121 p.

Szivák Judit (2008): A reflektív gondolkodás fejlesztése. Budapest: Géniusz könyvek, 2008. 83 p.

Tyeplov, B. M. (1963): A zenei képességek pszichológiája. Budapest: Tankönyvkiadó, 1963. 380 p.

Urbánné Varga Katalin (2005): Rakják, rakosgassák magas Gyivó várát. In: Lindenbergerné Kardos Erzsébet (szerk.): Zeneterápia. Pécs: Kulcs a Muzsikához Kiadó, 2005. 143–167. p.

Winner, E.–Martino, G. (1993): Giftedness in the visual arts and music. In: Heller–Mönks–Passow: International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford, Pergamon, 253–281. p.

www.latinszotar.hu

www.szinonimaszotar.hu. Magyarország online szinonima szótára.

Melléklet

Kérdőív

(1.) Milyennek tartotta a kurzus előtt a zenei előképzettségét? Jelölje válaszát!

a, botfülű, fakezű

b, gyenge zenei adottságom van

c, közepes adottságom van

d, viszonylag elég jó zenei adottságom van, bár nem vagyok zenész

e, jó zenei képességem van.

(2.) Az Ön zenei előképzettségéről alkotott ítélete változott-e a kurzus folyamán?

a, változott inkább negatív irányba

b, változott inkább pozitív irányba

c, nem változott jelentősen

(3.) Változott-e a zenéléshez, zenei játékhoz való hozzáállása, kedve a kurzus folyamán?

a, a kedvem csökkent, a hozzáállásom inkább negatív irányba változott

b, a kedvem megnőtt, a hozzáállásom inkább pozitív irányba változott

c, nem változott jelentősen

(4.) Változott-e a zenepedagógusról, énektanárról alkotott képe a kurzus folyamán?

a, változott: inkább negatív irányba

b, változott: inkább pozitív irányba

c, nem változott jelentősen

(5.) Változott-e általában a pedagógusról alkotott képe a kurzus folyamán?

a, változott: inkább negatív irányba

b, változott: inkább pozitív irányba

c, nem változott jelentősen

(6.) Melyik volt a kedvenc hangszere a kurzuson?

a, dallamhangszer

b, dob

c, csörgő, rázó hangszer

CZÉKUS, JÓB GÉZA

CAREER PICTURE OF STUDENTS OF SPECIAL NEEDS EDUCATION IN THE SPONTANEOUS PROCESS OF MUSIC-MAKING

Non-verbal persons or those with speech difficulties, persons with intellectual, vision, hearing or motor impairments or those showing autistic symptoms, as well as persons with multiple disabilities all have a demand, a right and an ability to communicate. (Erdélyi 2008) The know-how of a special needs teacher involves the ability to establish a connection with these people and to understand them. This is supported by communication through art, including music. What musical ability and affinity do students of special needs education have and how can either be measured? What is their image of teachers and music teachers and how does it influence them in assessment? How can their image of teaching music be changed in the music element of special needs teacher training? Does spontaneous music-making alter their previous assessment abilities and images of teachers? Do students with better musical training exert a greater influence on the group's music improvisation? How does ability and experience relate to one another in the course of the music-making and which turns out to be more substantial?

HORNYÁK ANDREA

Pénz, pénz, pénz, avagy a fiatalok pénzügyi kultúrája

A pénzügyi kultúra kutatása az utóbbi években egyre nagyobb társadalmi elfogadottságot élvez. A szakirodalom kiemelten kezeli a fiatal korosztályt, hiszen pénzügyi döntéseik következményei nemcsak saját, hanem az egész társadalom életére jelentős hatással vannak. A nyugati társadalmak fiataljaira jellemző pénzügyi eladósodottság okainak feltárásával megelőzhetők a hazai fiatalok pénzügyi problémái. Meg kell találni azokat az eszközöket, módszereket, amelyekkel bővíteni lehet ennek a korosztálynak pénzügyi tájékozottságát. A különböző társadalmi közegben élő fiatalok nem indulnak egyenlő eséllyel a pénzügyi élet területén, ezért nagyon fontos azon alaptudás meghatározása és hozzájuk történő eljuttatása, amely segítheti őket a hatékony pénzügyi döntések meghozatalában.

Bevezetés

A 2008. évi gazdasági válság ráirányította a figyelmet a pénzügyi kultúra fontosságára, és a fiatalok pénzügyi tájékozottságának kutatására is. A pénzpiacon óriási változások történtek, hiszen a pénzintézetek egyre komplexebb pénzügyi termékekkel jelentek meg a piacon. A társadalom nagy része azonban nem volt olyan pénzügyi tudás birtokában, hogy ezeket a bonyolult termékeket tudatosan, saját pénzügyi jóléte érdekében használni tudta volna. A lakosságot tehát pénzügyi ismereteinek hiánya egyre kockázatosabb és előnytelenebb pénzügyi helyzetekbe sodorta.

Ilyen körülmények között egyre nagyobb figyelmet kell fordítanunk a fiatalok pénzügyi tájékozottságára, mivel számos kutatás kimutatta, hogy a középiskolás korosztály pénzügyi ismeretei a leghiányosabbak. Ők azok, akiknek már nagyon korán olyan fontos pénzügyi döntéseket kell meghozniuk, amelyek egész életükre hatással vannak. A fejlett országok nagy részében számos fiatalnak óriási hitelkártya- és diákhitel-tartozása van, ami megakadályozza őket abban, hogy jövedelmük egy részét megtakaríthassák. Például 1997 és 2007 között egy átlagos amerikai egyetemi hallgató diákhitele $9,250-ről $19,200-ra nőtt, hitelkártyás adóssága pedig $946-ról $1,645-ra változott (Lusardi et al. 2010); Nagy-Britanniában pedig a megkérdezett 16–24 év közti korosztály 50%-ának volt folyószámlahitele, 34%-ának pedig hitelkártyája, amelyeken a felhalmozódott adósság a vizsgált két év alatt 15%-kal nőtt (Samy et al. 2008).

A pénzügyi műveltséget befolyásoló tényezők

A pénzügyi kultúrát a társadalmi környezet, különösképpen a szülők viselkedése, a baráti kapcsolatok, a pénzügyi oktatás és a pénzügyi döntésekben szerzett személyes tapasztalatok befolyásolják. Pénzügyi tájékozottság szempontjából tehát nem kezelhetjük a fiatal korosztályt egységes homogén piaci szegmensként, mivel még a hasonló társadalmi körülmények között élő fiatalok pénzügyi műveltsége is jelentős különbségeket mutat.

A 14–30 éves fiatalok között a középiskolás diákok pénzügyi ismeretei a leghiányosabbak, hiszen ők még egyáltalán nem is érdeklődnek a pénzügyi témák iránt (Kulcsár–Kovácsné 2011). Kutatások kimutatták, hogy a pénzügyi döntésekben azon diákok voltak tájékozottabbak, akiknek édesanyjuk felsőfokú végzettséggel rendelkezett, és családjuk megtakarításait értékpapír- vagy nyugdíjszámlán tartotta (Borodich et al. 2010).

A szakirodalom a nemek közötti különbségekre is utal, miszerint a lányok kevesebb pénzügyi tudással rendelkeznek a hasonló életkorú fiúknál (Lusardi et al. 2010; Weberpals 2005; Balázsné 2013). Kutatások rámutattak arra, hogy a nőkre – a férfiakhoz képest – általában háromféle reakció jellemző a pénzpiacokkal kapcsolatban: erős félelemérzet, érdeklődés hiánya és alacsony szituációs tudatosság (Hira 2009). Ha ezekben pozitív változást tudunk elérni, akkor jelentős emelkedésre számíthatunk a „gyengébbik" nem pénzügyi kultúrájának területén is.

A fiatalokkal kapcsolatos kutatások a család szerepét hangsúlyozzák a pénzügyi szocializáció során, de ha a szülők sincsenek ilyen tudás birtokában, nem tudnak mit átadni gyermekeiknek (Remund 2010). Így a pénzügyi tájékozatlanság folyamatosan továbböröklődik majd. Ezt a helyzetet a minél szélesebb rétegekhez eljutó pénzügyi oktatás bevezetésével lehet megakadályozni.

Az Európai Bizottság a pénzügyi képzést kiemelt fontosságúnak tartja, ezért az uniós állampolgárokat az alapvető pénzügyi ismeretek elsajátítására kívánja ösztönözni. Irányelve szerint *„a fogyasztók gazdasági és pénzügyi képzését a lehető leghamarabb, már az iskolákban meg kell kezdeni, és lehetőség szerint be kell építeni az általános tantervekbe"* (OECD 2012). Az oktatás a tagállamok hatáskörébe tartozik, ezért az Unió csak javaslatot tehet a szabályozására.

A pénzügyi oktatás fontossága

A témával foglalkozó kutatások eredményei azt tükrözték (Murphy 2005; Shim et al. 2010; Lusardi et al. 2010; Borodich et al. 2010), hogy a pénzügyekkel kapcsolatos tanórák emelik a diákok pénzügyi műveltségét. Kétezer amerikai felnőtt körében végzett felmérésből kiderül, hogy azok, akik középiskolás korukban pénzügyi képzésben részesültek, pozitív attitűdöket mutattak a hosszú távú befektetések iránt, valamint jövedelmükből nagyobb arányban takarékoskodtak (Huston 2010).

Lusardi és Mitchell (2007) szintén kimutatták, hogy a megfelelő pénzügyi oktatás előnyös hatással van az öngondoskodásra, növeli a nyugdíj-előtakarékosság arányát a gazdasági státusz és a demográfiai jellemző tulajdonságok által szabott korlátokon belül.

Bay et al. (2013) svéd középiskolások körében folytatott kutatásokra hivatkozva bemutatták, hogy a jelenlegi pénzügyi oktatás jelentős átalakítást kíván. A kezdeti pénzügyi képzések nem szólhatnak rögtön a pénzügyekkel kapcsolatos definíciók megtanulásáról, költségvetés felállításáról, befektetési lehetőségek kialakításáról, kamatos kamatszámításról, mint ahogy ma teszik. Kezdetben a pénzügyi oktatásoknak a fiatalok pénzzel szembeni attitűdjéből kellene kiindulniuk. Már a pénzügyi attitűdök, vagyis a pénzzel kapcsolatos értékelő viszonyulásukban is különböznek a hasonló életkorú fiatalok. A pénzügyi oktatási programok csak akkor lehetnek hatékonyak, ha képesek a különböző pénzügyi készséggel, tudással és képességgel rendelkező diákok képzési igényeit minél jobban kielégíteni.

A pénzügyi válság hatására egyre inkább előtérbe kerülő pénzügyi kultúra kutatása kezdetben a fiatalok pénzügyi ismereteinek vizsgálatára és bővítésére koncentrált. Az utóbbi időben azonban világossá vált, hogy ez nem elég, hanem arra is figyelni kell, hogy a pénzügyi információ hasznosulása hogyan történik ennél a korosztálynál. Fontossá vált magának a folyamatnak a vizsgálata is, amelyen keresztül az alapvető pénzügyi tudás hatékony pénzügyi döntésekhez szükséges kompetenciává alakul át (Husz 2012).

Bay szerzőtársaival együtt (2013) szintén a pénzügyi témákban való jártasság fontosságára mutat rá az Értékpapír Bizottságok Nemzetközi Szervezetének (International Organization of Securities Commissions (IOSCO)) megjelentett jelentése alapján: *„teljesen mindegy, hogy a befektetésekkel kapcsolatban milyen nyilvánosságra-hozatalt tesznek kötelezővé, mivel ezek a nyilvánosságra hozatalok nem fogják elérni a kívánt hatást, ha a befektető nem olvassa el, és/vagy nem érti meg a számára biztosított az információkat"* (IOSCO, 2009, 6. alapelv).

Ezért olyan törvényi szabályozásra van szükség, amely elősegíti a fiatalok pénzügyi kultúrájának fejlesztését annak érdekében, hogy tökéletesítsék az oktatásban részt vevők pénz-

ügyi műveltségét, valamint hogy a résztvevők képessé váljanak átgondolt pénzügyi döntések meghozatalára. Az IOSCO mellett a Világbank (2009), az OECD (2005, 2006, 2008, 2009) és az Európai Bizottság (2007) is arra a következtetésre jutott, hogy a befektetők nem rendelkeznek azzal a képességgel, hogy pontosan megértsék a pénzügyi információkat. A jelentések következtetései egyértelműek és egybehangzóak: a pénzügyi tudást olyan szintre kell emelni, hogy a nem szakmai befektetők is képesek legyenek felelősen cselekedni pénzügyeikben.

Hazai helyzet

Hazánkban a Nemzeti alaptanterv (NAT) 2007-es kibővítésével a gazdasági nevelés bekerült a kiemelt fejlesztési feladatok közé; 2013. szeptember 1-jétől pedig az új NAT a gazdasági és pénzügyi nevelést a 9 kulcskompetencia közül a kezdeményezőség és vállalkozói kompetencia témához sorolja. Az oktatási intézményeknek lehetőségük van már az 5. évfolyamtól kezdődően pénzügyi és gazdasági kultúra oktatására, majd ez a középiskola 9-12. osztályaiban folytatható.

Már jelenleg is vannak olyan középiskolák, ahol a pénzügyi ismeretek oktatása beépült a helyi tantervbe, és sikeresen történik ezen képzésben részesülő diákok pénzügyi tudatosságának nevelése. Ez a jó kezdeményezés azonban még nem elégséges a magyar fiatalok gazdasági tájékozottságának növeléséhez. Jó példa erre az Econventio Kerekasztal Közhasznú Egyesület és a Szegedi Tudományegyetem által 2011-ben középiskolások körében készített tanulmány, amely hasonló eredményekre jutott, mint a 2006-ban MNB megbízásából végzett felmérés, vagyis nem volt kimutatható javulás a fiatalok pénzügyi műveltségének területén. Hazánkban a középiskolás diákok pénzügyi kultúrája még mindig nagyon alacsony, hiszen a tudástesztben feltett 13, könnyűnek minősített kérdés közül 10 esetben még a 40%-ot sem, három esetben pedig még a 22%-ot sem érte el a helyes választ adók aránya (Econventio 2011). Mégis nagyon fontos tényező a pénzügyi oktatás, hiszen a fiatalok pénzügyi ismereteinek alapját 40%-ban az otthon látottak, 20%-ban az iskolában tanultak, 10%-ban internetes források és 10%-ban saját tapasztalataik adják (Econventio 2011). A felmérés során jobb eredményt értek el azok a diákok, akik az iskolákban hallottakra és az internetre próbáltak támaszkodni, mit azok, akik az otthon látott viselkedési mintákból indultak ki (Kovács et al. 2013).

A jelenlegi hazai pénzügyi oktatás azonban mindenképpen átalakításra szorul, hiszen nem mindig éri el a kívánt hatást. 2013-ban felsőoktatásban tanulók között végzett felmérésből kiderült (Béres et al. 2013), hogy nem volt számottevő különbség azon diákok pénzügyi tudá-

sában, akik középiskolai gazdasági oktatásban vettek részt, mint akik nem részesültek ilyen képzésben. Kutatási eredményekre alapozva kell kidolgozni azokat a pénzügyi ismereteket, amelyek alapvető fontosságúak a tudatos pénzügyi döntések területén. Az elméleti tananyag mellett nagy szerepe van a gyakorlati képzéseknek is, amelyek elősegítik a megtanultak gyakorlatban történő kipróbálását is. Nem elég ismerni, hanem érteni és alkalmazni is tudni kell a pénzügyi ismereteket. A fiatalokat azonban a pénzügyi kultúrájukat befolyásoló szempontok alapján különböző homogén csoportba kell sorolni, mert nem működik hatékonyan a „mindenkinek ugyanazt" oktatás, hanem a diákok pénzügyi előképzettségéhez és egyéni képességeihez igazodva kell kialakítani pénzügyi műveltségüket.

A kutatás és módszertana

Kutatásom célja az volt, hogy felmérjem a középiskolás diákok általános pénzügyi ismereteit, pénzügyi szokásait, bankokkal kapcsolatos attitűdjeit. A primer adatfelvételt 2011. tavasztól 2012 nyaráig hajtottam végre Budapest, Kelet-Magyarország (Miskolc, Debrecen, Nyíradony) és Nyugat-Magyarország (Sopron) több középfokú oktatási intézményében. Mindhárom régióban gimnazisták, gazdasági szakközépiskolások és egyéb középiskolások szerepeltek a kiválasztott mintában, mivel a szakmai oktatás hatását szeretném megvizsgálni ebben a korosztályban. A mintavétel a 15–19 éves középiskolások körében véletlenszerűen történt, arra azonban figyeltem, hogy a mintasokaságban közel azonos arányban szerepeljenek a különböző iskolatípusban tanulók.

A lekérdezés módszere kérdőíves felmérés volt. A kérdőívet papíralapon juttattam el a diákokhoz; kértem, hogy lehetőség szerint minden kérdésre válaszoljanak. A kiadott 600 kérdőívből 573 db-ot kaptam vissza, de ezekből 21 db értékelhetetlen volt, ezért 552 kérdőívet sikerült feldolgoznom.

A kiadott kérdőív kérdéseit két nagy csoportra lehetett osztani: attitűdvizsgálati kérdésekre és tudástesztre. A kérdőív első része a pénzügyi termékekhez, információkhoz, pénzintézetekhez való hozzáállást, a bankválasztás szempontjait, a bankkártyahasználat szokásait, a hitelezéssel kapcsolatos attitűdök témaköreit ölelte fel, míg a másodikban általános gazdasági, pénzügyi tudásukról adtak számot a diákok. Itt nem pontos fogalmak meghatározása szerepelt, hanem a megadott válaszokból kellett a helyeset kiválasztaniuk. A kérdőívben szereplő kérdések sokféleségével igyekeztem biztosítani a minél teljesebb körű információszerzést. Az ismereti kérdések egy része nyitott kérdésként lehetővé tette a teljesen szabad válaszadást, a többi kérdésnél azonban a megadott lehetőségekből kellett választani. A diákok viselkedésé-

vel, attitűdjével kapcsolatos kérdések zömében skála-típusúak voltak, így akartam a lehető legárnyaltabb ismeretekhez jutni. A megkérdezettek bankválasztási preferenciáit 5 fokozatú Likert-skála, míg a pénzügyi termékekhez, pénzintézetekhez való hozzáállást minősítő skálával mértem.

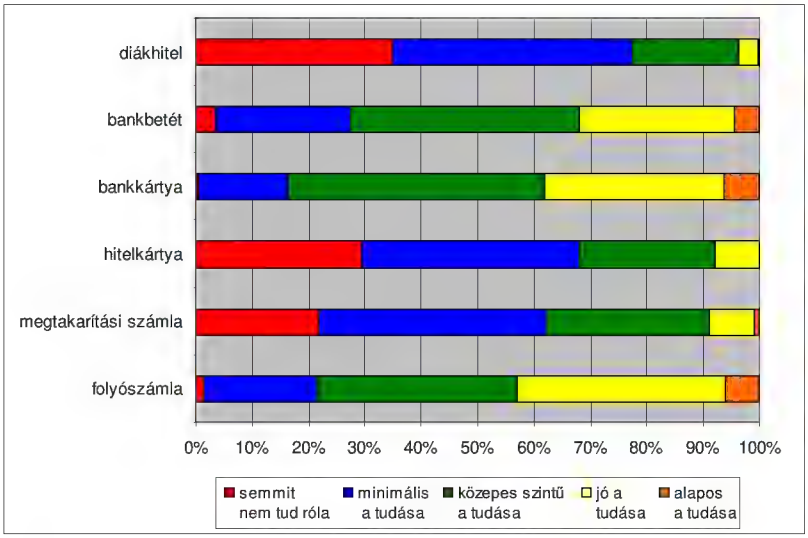
Az adatok elemzéséhez SPSS programcsomagot használtam.

A mintasokaság jellemzése a demográfiai adatok alapján

Az általam vizsgált mintasokaság 52,2%-a lány, 47,8%-a fiú volt, akik közül 41,5% Kelet-Magyarországon, 40% Nyugat-Magyarországon és 18,5% Budapesten tanult. Életkoruk szerint a legnagyobb arányt a 17 éves korosztály képviselte 35,9%-kal, míg a megkérdezettek 33%-a 16 éves, 19,7%-a 18 éves vagy idősebb volt, és 11,4%-uk 15 éves volt. Iskolatípus szerint a kérdőívet kitöltők 35,3%-a gimnáziumban, 33,3%-a egyéb középiskolában, 31,3%-a gazdasági szakmacsoportos középiskolában tanult. A megkérdezettek 36,8%-ának családtagjai között volt gazdasági végzettséggel rendelkező személy.

Leíró statisztikák

A középiskolás diákok banki termékekkel kapcsolatos ismereteit vizsgálva megállapítottam, hogy legalaposabb ismeretekkel a bankkártyáról és a folyószámláról rendelkeztek (*1. ábra*). A bankkártyával kapcsolatos műveltségüket a gazdasági középiskolások 11%-a *alapos*nak, 54,3%-a *jó*nak, míg a többiek *közepes*nek értékelték. A gimnazisták 53,3%-a *közepes*, 31,3%-a *jó*, és csak 6,7%-a bír *alapos* tudással. A legkevésbé tájékozottak ezen a területen az egyéb középiskolába járók, hiszen többségük /54,3%/ *közepes* értékűnek, 31,5%-uk *minimális*nak, és csak 10,9%-uk minősítette *jó*nak tudását. Bár országosan a bankkártyával kapcsolatos ismeretek kapták a legmagasabb pontszámot, mégis elgondolkoztató, hogy így is csak a megkérdezettek 6,3%-a értékelte tudását *alapos*nak, 31,7%-a *jó*nak, míg a legnagyobb arányban *közepes* szintet jelölték meg. A folyószámlával kapcsolatos adatok is hasonló eredményt hoztak mind országosan, mind iskolatípusokra lebontva is.



1. ábra: A fiatalok banki termékekkel kapcsolatos ismeretei

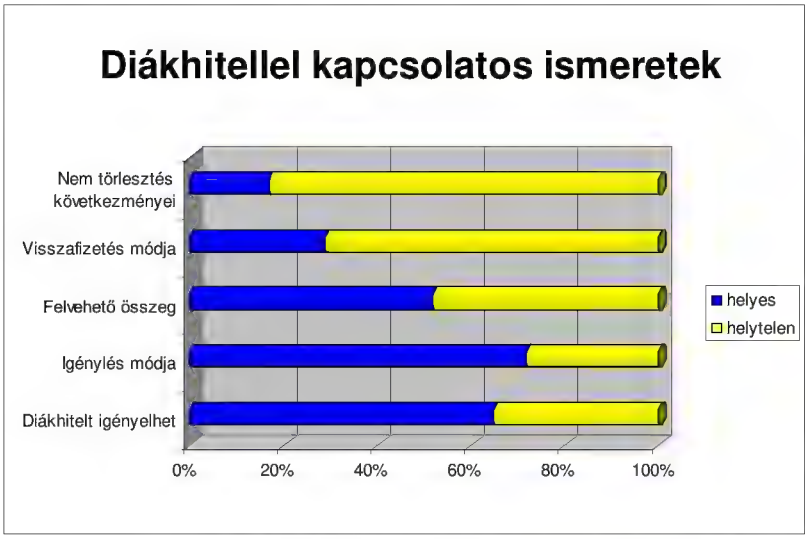
A diákok legcsekélyebb ismeretekkel a diákhitelről és a hitelkártyákról rendelkeztek. Ezeknél senki nem érezte tudását *alapos*nak, és a *jó*nak minősített tudás aránya is nagyon csekély volt. A diákok jövőjére nagy hatással van a felhalmozott adósságállományuk, ezért most a diákhitellel kapcsolatos ismereteket fogom elemezni. Országos mintából megállapítható, hogy a fiatalok 42,6%-a *minimális*, 18,8%-a *közepes*, 3,8%-a *jó* tudással rendelkezett. Míg 34,8%-uk semmit nem tudott a diákhitelről, addig *alapos*, pontos ismeretet senki nem jelölt meg.

Az alábbi táblázat *(1. táblázat)* a különböző iskolatípusok és a diákhitellel kapcsolatos ismeretek közti összefüggést ábrázolja. A kereszttábla-elemzés két vagy több változó közötti kapcsolatot vizsgálja, illetve ezek kombinált gyakorisági eloszlását mutatja. A módszer alkalmazása előtt azt kell megvizsgálni, hogy van-e szignifikáns kapcsolat a két vizsgált változó között (Pearson féle Khi-négyzet próbával), majd a kapcsolat erősségét (Cramer V és kontingencia-együtthatóval) kell kimutatni. Először tehát Khi-négyzet próbával megbizonyosodtam arról, hogy van szignifikáns kapcsolat az iskolatípusok és a diákhitellel kapcsolatos ismeretek között, a Cramer V és a kontingencia-együttható pedig a közepesnél erősebb szignifikáns eredményt mutatott (0,674). Iskolatípusokra lebontva megállapítható, hogy a gazdasági középiskolások alaposabb, biztosabb tudással rendelkeztek a másik két iskolatípusba járóknál *(1. táblázat)*. Nagyon aggasztónak tartom, hogy az egyéb középiskolások 90%-a semmilyen, illetve minimális tudással bír ennél a banki terméknél, ugyanakkor a későbbi hitelfelvételt többségük elképzelhetőnek tartja.

Diákhitellel kapcsolatos ismeretek							
			semmit nem tudok róla	minimális a tudásom	közepes szintű a tudásom	jó a tudásom	összesen
A kitöltő által látogatott iskolatípus	gimnázium	fő	39	114	40	2	195
		ismeretek szerinti megoszlás	20,3%	48,5%	38,4%	9,5%	35,3%
		iskolatípus szerinti megoszlás	20,0%	58,5%	20,5%	1,0%	100,0%
	gazdasági középiskola	fő	19	74	61	19	173
		ismeretek szerinti megoszlás	9,9%	31,5%	58,7%	90,5%	31,3%
		iskolatípus szerinti megoszlás	11,0%	42,7%	35,3%	11,0%	100,0%
	egyéb középiskola	fő	134	47	3	0	184
		ismeretek szerinti megoszlás	69,8%	20,0%	2,9%	0,0%	33,3%
		iskolatípus szerinti megoszlás	72,8%	25,6%	1,6%	0,0%	100,0%
	összesen	fő	192	235	104	21	552
		ismeretek szerinti megoszlás	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		iskolatípus szerinti megoszlás	34,8%	42,6%	18,8%	3,8%	100,0%

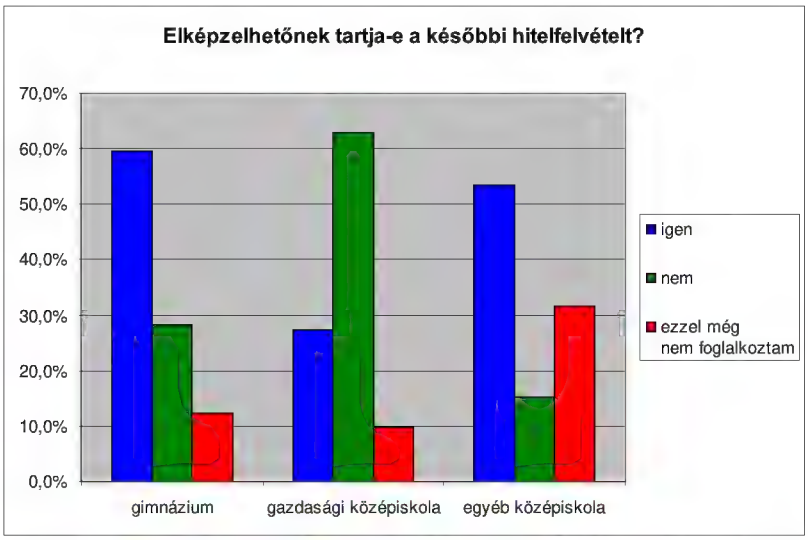
1. táblázat: Diákhitellel kapcsolatos ismeretek iskolatípusonként

A diákhitelre vonatkozó direkt kérdések esetében *(2. ábra)* a diákok a hiteligénylés módjával, a jogosultak körével és a felvehető összeghatárokkal kapcsolatban bizonyultak a legtájékozottabbaknak, míg a visszafizetés módja és a nem törlesztés következményei kérdéseknél sokkal több volt a helytelen választ adók aránya. Ez azért veszélyes, mert a hitelfelvevőknek fel kell készülniük a negatív hatásokra is, erről is tájékozódniuk kell még a hitelszerződés megkötése előtt.



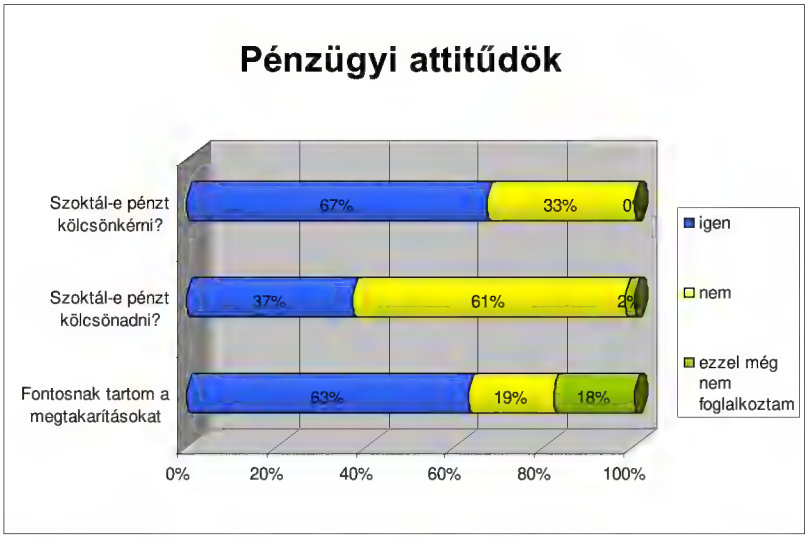
2. ábra: A fiatalok diákhitellel kapcsolatos ismeretei

Ezek után arra voltam kíváncsi, hogy van-e szignifikáns kapcsolat a különböző iskolatípusok és a későbbi hitelfelvételi szándék között. Először Khi-négyzet próbával megbizonyosodtam arról, hogy van szignifikáns kapcsolat a két változó között, hiszen a Cramer V és a kontingencia-együttható 0,745 szignifikáns eredményt hozott. A hitelfelvétellel kapcsolatos diagramból látható *(3. ábra),* hogy a későbbi hitelfelvételi szándék tekintetében is különböztek a megkérdezettek, hiszen a gimnazisták viszonylag magas arányban vennének fel hitelt, és az egyéb szakközépiskolások nagy része is ezen a véleményen van. A műszaki szakközépiskolába járók közül kevesen utasították el a hitelfelvételt, a többiek még nem is foglalkoztak ezzel a kérdéssel. Meglepődve tapasztaltam, hogy a gazdasági középiskolások magas arányban *nem*mel szavaztak a későbbi hitelfelvételre. Szerintem ezen ok kiderítése egy későbbi kutatás témáját adhatja.



3. sz. ábra: A fiatalok későbbi hitelfelvételhez való viszonyulása

A fiatalok megtakarításhoz, adóssághoz való pénzügyi hozzáállását is igyekeztem felmérni *(4. ábra).* Örömömre szolgált, hogy a megkérdezettek 63%-a fontosnak tartja a későbbiekre vonatkozó tartalékolást, de ez magatartásukban nem tükröződik. A fiatalokra sokkal nagyobb arányban jellemző a pénz kölcsönkérése, mint kölcsönadása. A válaszadók 37%-a rendelkezett megtakarítással, amelynek forrásai zsebpénz, munkabér, ajándék, illetve valamely vagyontárgyuk értékesítése. Megtakarításukat azonban nagyrészt otthon tartották, csak kis részük helyezte el bankszámlán, és csak 1%-uk említett egyéb befektetési lehetőséget.



4. sz. ábra: A fiatalok megtakarítással kapcsolatos magatartása

Következtetések

Magyarországon a pénzintézetekkel szembeni negatív társadalmi hangulat alacsony pénzügyi ismeretekkel is társul, ezért a bankoknak nagyon sok tennivalójuk van a fiatal korosztály megnyerése terén. A fiatalokat életkorukból adódóan országhatáron is átnyúló hasonló tulajdonságok jellemzik, mégsem kezelhetjük őket egységes piaci szegmensként. Pénzügyi magatartásukat életkorukon, családi hátterükön kívül nagymértékben befolyásolja az általuk látogatott iskolatípus is. Primer kutatásom során jelentős különbségeket tapasztaltam a gimnazisták, gazdasági középiskolások és az egyéb középiskolába járók pénzügyi kultúrája között. A szakmai tanulmányokat folytató középiskolások társaiknál alaposabb pénzügyi tájékozottsággal rendelkeztek, amely pénzügyi viselkedésükben is megmutatkozott: többségük elutasította a későbbi hitelfelvételt, és fontosnak tartotta a jövőre vonatkozó megtakarításokat. A fiatalok – iskolatípustól függetlenül – legcsekélyebb ismeretekkel a diákhitelről és a hitelkártyáról rendelkeztek. Éppen ezért nagyon fontosnak tartom a hiteltermékekkel kapcsolatos oktatást, hogy elkerülhető legyen a nyugati társadalmak fiataljaira jellemző óriási diákhitel- és hitelkártya-adósság felhalmozása. Hazánkban a válság ellenére a diákhitel törlesztő részleteivel tartósan késedelembe esők aránya a 2011. évben csak 2,7% volt az összesített hitelpiac 10%-os arányával szemben. Jelenleg ez az adat még nagyon kedvezőnek mondható, de ez a hitelfelvevők számának növekedése, a diplomás munkanélküliség emelkedése, a pénzügyi ismeretek hiánya miatt a jövőben kedvezőtlen irányba mozdulhat el.

Kutatásom során azt tapasztaltam, hogy a fiatal korosztály nemcsak tudásában, hanem a pénzügyi döntésekhez való hozzáállásában is jelentős különbségeket mutatott, ezért a pénzin-

tézeteknek egyidejűleg sokféle szempontot kell figyelembe venniük a korosztály igényeinek felmérése és megvalósítása során. Mindenképpen szükségesnek tartom a jelenlegi demográfiai szempontokon alapuló szegmentálást egyéb ismérvekkel (pl. pénzügyi előképzettség, attitűdök, szükséges kompetenciák) is kiegészíteni, hiszen az eredményes bankmarketing feltétele az egyes homogén fogyasztói csoportok igényeinek hatékony kielégítése. A fiatal korosztályra, mint a potenciális jövőbeni banki ügyfelekre való koncentrálásnak mindenképpen be kell épülnie a pénzintézetek stratégiai célkitűzései közé.

BIBLIOGRÁFIA

Bak, C., – Catasús, B., – Johed, G. (2013): Situating Financial Literacy, 2013. [online] [2013.08.02.] < URL http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-172678

Balázsné Lendvai M. (2013): A bankmarketing szerepe a pénzügyi kultúra fejlesztésében. [PhD-értekezés] Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem Széchenyi István Doktori Iskola, 2013. 198 p.

Borodich, S. – Deplazes, S. – Kardash, N. – Kovzik, A. (2010): Comparative analysis of the levels of financial literacy among students in the U.S., Belarus, and Japan. In: *Journal of Economics and Economic Education Research*, 2010. vol. 11., no 3, 71–86. p.

Ecoventio Kerekasztal Közhasznú Egyesület – Szegedi Tudományegyetem, Gazdaságtudományi Kar 2011. Középiskolás diákok pénzügyi kultúrájának vizsgálata. Kutatási jelentés, 1–89. p.

Felmérés a felsőoktatásban tanuló fiatalok pénzügyi kultúrájáról : kutatási jelentés (2013). (Összeáll. Béres Dániel et al.) Budapest : ÁSZ, 2013. 43 p.

Hira L. (2009): Financial Literacy in America: Opportunities and Challenges. Greater, In: *Des Moines Committee.* Des Moines, Iowa, April 8. 48 p.

Huston S. J. (2010): Measuring Financial Literacy In: *Journal of Consumer Affairs*, 2010. vol. 44,. no. 2., 296–316. p.

Husz I. – Szántó Z. (2011): Mi a pénzügyi kultúra? In: *Meddig nyújtózkodjunk? : A magyar háztartások és vállalkozások pénzügyi kultúrájának változása a válság időszakában*: Gazdaságszociológiai műhelytanulmányok, Bp. BCE Innovációs Központ Nonprofit Kft., 2011. 17–33. p.

Kovács I. – Mihály N. – Mészáros A. – Madarász I. (2013): A pénzzel kapcsolatos attitűd és különböző demográfiai változók kapcsolatának vizsgálata magyar egyetemi hallgatók mintáján. In*: Közgazdasági Fórum,* 2013. 16. évf. 1. sz. 69 p.

Kulcsár László – Kovácsné Henye L. (2011): Pénzügyi kultúra: kincs, ami nincs. Egy középiskolások körében végzett vizsgálat eredményei In: *Új ifjúsági szemle: ifjúságelméleti folyóirat,* 2011. 9. évf. 4. sz. 35–44. p.

Lusardi, A. – Mitchell, O. S. (2007): Baby Boomer Retirement Security: The Role of Planning, Financial Literacy, and Housing Wealth, In: *Journal of Monetary Economics*, 2007. vol. 54, no. 1, 205–224. p.

Lusardi, A. – Mitchell, O.S. – Curto V. (2010): Financial Literacy among the Young. In: *Journal of Consumer Affairs,* 2010. vol. 44., no. 2, 358–380. p.

MNB 2006. A 14–17, illetve a 18-30 évesek pénzügyi kultúrájának felmérése. In: *Kutatási jelentés* Budapest, 2006. szeptember 34–53. p.

Murphy A. J. (2005): Money, money, money: An exploratory study on the fi nancial literacy of black college students. In: *College Student Journal*, 2005. vol. 39, no. 3, 478–488. p.

OECD 2012. Economic Surveys: Hungary. [online] [2012.10.30.] < URL http://www.oecd–ilibrary.org/economics/oecd-economic-surveyshungary_19990529

Remund D. (2010): Financial Literacy Explicated: The Case for a Clearer Definition in an Increasingly Complex Economy, In: *Journal of Consumer Affairs*, 2010. vol. 44, no. 2, 276–295. p.

Samy, M. – Tawfik, H. – Huang, R. – Nagar, A K. (2008): Financial Literacy of Youth: A Sensitivity Analysis of the Determinants. In: *International Journal of Economic Sciences and Applied Research,* 2008. vol. 1, no. 1, 55–70. p.

Shim, S. – Card, N.A. – Xiao, J. J. – Serido, J. (2010): Financial socialization of first-year college students: The roles of parents, work, and education, In: *Journal of Youth and Adolescence,* 2010. vol. 39, no. 12, 1457-1470. p.

Weberpals K. D. (2005): Bankmarketing und Jugend – Marketingmaßnahmen von Banken mit der Zielgruppe Jugendliche bis 28 Jahre unter besonderer Berücksichtigung der Sparkassen von Oberfranken und Unterfranken. Dissertation. Universität Kassel. [online] [2012.08.18.] < URL http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:34-2780

HORNYÁK, ANDREA

MONEY, MONEY, MONEY: FINANCIAL LITERACY OF YOUTH

Many studies have proven, that to recover from the economic crisis, the financial knowledge of the population needs to be broaden. This knowledge needs to be acquired already in school age, because today's young are early forced to make economic decisions which will influence their future.

The European Commission considers the financial education high-priority towards the formation of the single market, accordingly it encourages the EU citizens to acquire standard financial knowledge. In our country beginning with the 1st of September 2013. in the new Ntional curriculum the economical and financial education is part of the developmental fields, and from the 9 key competences it belongs to the initiative and entrepreneurial skill issue. In my study – based on international examples – I try to demonstrate, that those students who live in countries where the state pays more attention and subsidy to financial education, will more likely absolve with a higher education in finance. This has a significant utility for the individual and also for the society.

M. FAZEKAS ÁGNES

A netgeneráció és az iskolai kötelező (házi) olvasmányok

Tanulmányunkban azt szeretnénk körüljárni, hogy hogyan hat a digitális kultúra a középiskolás fiatalokra, akiket szokás netgenerációnak (Tapscott 2001), digitális bennszülötteknek (Prensky 2001), vagy Z generációnak (Tari 2011) is nevezni. Választ keresünk olyan kérdésekre, mint hogy miben más ez a generáció az előzőkhöz képest, valamint hogyan változtak tanulási és olvasási szokásaik és stratégiáik a korábbiakhoz viszonyítva. Saját kutatásunkban azt vizsgáljuk, hogy a digitális generáció, megváltozott tanulási és olvasási metódusai birtokában hogyan viszonyul a változatlan összetételű kötelező irodalmi kánonhoz.

A technológiai fejlődés fiatalokra gyakorolt hatásának néhány területe

A digitális kultúra tele- és tömegkommunikációs eszközei hatással vannak a most felnövő nemzedék, a digitális bennszülöttek gondolkodásmódjára, értékpreferenciáira, attitűdjeire, így az olvasáshoz való viszonyukra is. Gyarmathy Éva tanulmányában (Gyarmathy 2012) arra hívja fel a figyelmet, hogy a digitális kultúra eszközei által teremtett új környezet megváltoztatta a gyerekek idegrendszeri fejlődését. Míg korábban az írásbeliség megjelenése és elterjedése a lineáris, egymás utáni, módszeres gondolkodásnak kedvezett, megerősítvén a logikai elemző gondolkodást, ezzel szemben korunk gyermeke, a digitális bennszülött esetében előtérbe kerül egy más típusú gondolkodás, mely az információkat átfogóan kezeli, teret engedve a téri-vizuális képességek kibontakozásának. Ezt a jelenséget Gyarmathy azzal magyarázza, hogy a digitális eszközök mind szélesebb körű elterjedésével és gyakoribb használatával megváltozott az agyi dominancia is. A bal agyfélteke – mely elsősorban az analitikus, szekvenciális, egymás utáni és verbális műveletekért felelős, olyan funkciókat látva el, mint például a beszéd, az írás, az olvasás, a számolás vagy a logika – dominanciája csökken, vagyis a részletekre irányuló, elemző gondolkodás háttérbe szorul. Ezzel párhuzamosan erősödik a jobb agyfélteke, mely a globális, a szimultán, az egyidejű, illetve a téri-vizuális műveletekért felel, olyan funkciókkal, mint a zene értése, a képzelet vagy a humor. A kiegyenlítettebb agyi dominancia következménye, hogy a digitális bennszülöttek könnyebben kezelnek nagy ingertömegeket, ezáltal szimultán képesek több tevékenységet folytatni, gyorsabban hoznak döntéseket, és hamar kiismerik magukat különböző szituációkban, ugyanakkor a bal agyfélteke dominanciájának csökkenésével a digitális generációk számára az írás, az olvasás és a számolás egyre inkább a nehezen elsajátítható készségek közé sorolódnak.

Gyarmathy Éva mindezek alapján arra figyelmeztet, hogy az iskolai tanításnak figyelembe kell venni korának kultúráját, mert különben teljesítményre kész készségek helyett telje-

sítményzavarokat hoz létre. Visszatérő gondolat ez a digitális nemzedékkel foglalkozók körében, hisz már Prensky megfogalmazta, hogy a tanulók radikálisan megváltoztak, és egy olyan oktatási rendszerben kénytelenek tanulni, amit eredetileg nem nekik terveztek (Prensky 2001). Bedő Ferenc tanulmányában arra világít rá, hogy a digitális bennszülöttek tanulási szokásai jelentősen eltérnek attól, amit a digitális bevándorlók (az őket tanító pedagógusok) elvárásként irányukba megfogalmaznak (Bedő 2012). Korunk tanulói gyorsan szeretnének információhoz jutni, s ebbéli törekvésükben a digitális eszközöket hívják segítségül a szövegek helyett, az iskolai közeget pedig unalmasnak, lassúnak és feleslegesnek tartják. Tari Annamária ezt azzal egészíti ki, hogy a mai kiskamasz és kamasz korosztály nem szereti a szokványos feladatokat, ők már inkább csoportos, interaktív tevékenységet és kutatómunkát igényelnek. Hozzáteszi: „az idősebb a tudás letéteményese" és a tanár tekintélyszemély szemléletnek ma már vége, fordított szocializáció működik, vagyis a gyerek is lehet az információ birtokosa, akitől a felnőtt tanulhat (Tari 2012). Héder Klára is rámutat arra, hogy a statikus tananyag és a befogadói lét már nem jelent elég ingert a digitális bennszülöttek számára, ők interaktivitást, aktivitást és rugalmasságot igényelnek az iskolában is.

A kulturális, gondolkodásbeli és szellemi közeg változásával tehát együtt jár az információszerzési, tanulási és olvasási szokások, stratégiák változása is. Erről ír tanulmányában Fenyő D. György (2012). A szerző hangsúlyozza, nem azzal szeretne foglalkozni, hogy mit, hanem hogy hogyan olvasnak a fiatalok. Összehasonlítja a hagyományos olvasási stratégiát a netgenerációra jellemző új olvasási technikákkal. A megszokott olvasást hat jelzővel jellemzi Fenyő: lineáris, verbális, globális, strukturális, értelmező és intencionális. *Lineáris*, mert a szöveg elejétől a vége felé halad; *verbális*, mert nyelvi elemekre, szavakra, mondatokra épül, melyhez az illusztrációk csupán kiegészítésül szolgálnak; *globális*, mert a hagyományos olvasási stratégia célja a szöveg teljes megértése; *strukturális*, mert a szerkezeti egységek felismerésére épít; *értelmező*, mert a megszokott olvasási stratégiát alkalmazva az egyes információelemeket értelmezzük (például próbáljuk kitalálni, hogy a szereplőket mi motiválja tetteik végrehajtásában), és *intencionális*, mert olvasás közben figyelembe vesszük a szerzői szándékot is. Ezzel szemben a Z generáció olvasási stratégiájára jellemző, hogy *szimultán*, vagyis egy időben több tevékenységet képes folytatni. Nem jelent problémát a különböző szövegekbe való ki-be kapcsolódás, miközben mellette még televíziót néz vagy zenét hallgat az olvasó (Fenyő D. 2012). Tari Annamária könyvében erre a jelenségre alkalmazza a *multitasking* kifejezést, vagyis, hogy a Z generáció egyszerre öt-hat tevékenységet is folytathat számítógépén, okostelefonján vagy egyéb eszközön (Tari 2011). Az új generáció olvasási stratégiája *információválogató* (szkipping típusú), vagyis célirányosan, adott szövegre fókuszál, például kere-

sőprogramok, kulcsszavak segítségével, s gyakran alkalmazzák az *ugrásszerű*, egyik szövegről másikra váltó metódust is, szemben a hagyományos, lineáris és globális stratégiával. A netgeneráció olvasás közben *egyedi elemekre* koncentrál, nem gondolkodik struktúrákban, nincs jelentősége, hogy adott írás hol jelent meg, ki a szerzője, és a szerző intenciójának kutatása helyett megjelenik a *felhasználóra koncentrált* olvasása, vagyis nem az számít, hogy a szerzőnek mi a szándéka művével, hanem, hogy a befogadó mihez kezd vele. Két további jellemzőt említ még Fenyő a fiatalok olvasására vonatkozóan: az új olvasás *képi*, vagyis a szöveg másodrendű, a hangsúly a vizuális információkon van, ezek hozzák létre a jelentést, és mindezekből következően *gyorsabb* ez az olvasás a hagyományosan megszokottnál (Fenyő D. 2012).

Az eddig leírtak tükrében kérdésként vetődik fel, hogy a fent jellemzett tulajdonságokkal és olvasási stratégiákkal bíró, most felnövő nemzedék, nevezzük Z generációnak, internetgenerációnak vagy digitális bennszülötteknek, hogyan boldogul a hagyományos oktatási környezetben, ahol évtizedek óta szinte változatlan a kötelező (házi) olvasmányok kánonja (Gordon Győri 2009), milyen attitűdökkel viszonyul az olvasáshoz és a házi olvasmányokhoz, mit olvas szívesen a kötelezőkön kívül vagy azok helyett, s mindezt hogyan, milyen formában teszi. Egy 2008-ban, nem reprezentatív mintán végzett metaforavizsgálat eredményeként azt kaptuk, hogy a tanulók többsége nehéz, fárasztó, időigényes feladatnak tartja az olvasást, kihívásként, nagyon sok kitartást igénylő megpróbáltatásként éli meg egy könyv elolvasását, ami arra utal, hogy sokan közülük olvasási nehézségekkel küzdenek. Különösen érvényes ez a megállapítás az iskolai házi olvasmányokra, melyekre úgy tekintenek a diákok, mint büntetésre, kínzóeszközre, ami csak azért van, hogy az életüket megkeserítse, szenvedést okozzon nekik az a sok-sok unalmas óra, amit az olvasásukkal kell eltölteni (Magyarné 2009). Daniel Pennac *Nemkötelező olvasmány* című könyvében érzékletesen írja le a tinédzsernek a kötelező olvasmányokhoz való viszonyát: *„a kamasz ott ül a szobájában, asztalán nyitott könyv. Nézi. Olvasnia kellene. Addig nem mehet ki a szobájából, amíg be nem fejezi. A sorok összemosódnak a szeme előtt. Még csak a negyvennyolcadik oldalon tart! Nem mer az órára nézni. Vajon mennyi ideig tartott, míg idáig elvergődött? A könyv pontosan négyszáznegyvenhat oldal. Csaknem ötszáz! Atyaúristen, ÖTSZÁZ oldal! Legalább párbeszédek lennének benne, de nem! Betűtenger. Kásahegy. Kétségbeesetten keresi a sorok elején a gondolatjeleket. Akkor legalább beszélgetnek a szereplők! Oázis a sivatagban!”* (Pennac 2001, 21). Vajon tényleg így viszonyulnak a házi olvasmányokhoz a tinédzserek? Van-e különbség a fiúk és a lányok hozzáállásában, illetve iskolatípusok szerint milyen eltérések tapasztalhatók? Milyen arányban olvassák el a teljes művet, elégednek meg a rövidített verzióval, vagy nézik meg az

olvasmány filmváltozatát? Ezekre a kérdésekre kerestük a választ a következőkben bemutatandó empirikus kutatásban.

A saját vizsgálat célja, mintája és az alkalmazott módszerek

Tanulmányunk egy tágabb kutatás szegmensét képezi, melynek tárgya a középiskolások olvasási szokásainak vizsgálata. Dolgozatunkban célunk a kapott eredmények ismertetésén és elemzésén keresztül bemutatni a középiskolások olvasással, különösen a házi olvasmányokkal kapcsolatos attitűdjeit. Vizsgáljuk azt is, hogy van-e különbség nemek és iskolatípus szerint a tanulók válaszaiban. Nemrégiben megjelent írásaink (M. Fazekas 2013a; Magyarné 2013; M. Fazekas 2013b) további adalékokkal szolgálnak a témával kapcsolatban.

A kutatás során a Jászság hat középiskolájának tizedik évfolyamra járó diákjait, 674 tanulót szólítottunk meg kérdőív segítségével, nem reprezentatív mintán. A megkérdezettek nemek és iskolatípus szerinti összetételét az *1. táblázatban* mutatjuk be. Eszerint 311 fiú (46,1 százalék) és 363 lány (53,9 százalék) került be a mintába. Gimnáziumba 282 tanuló jár (41,8 százalék), szakközépiskolába 285 (42,3 százalék), szakiskolába pedig 107 fő, az összes megkérdezett 15,9 százaléka.

Az iskola típusa	**A tanuló neme**		**Összesen**
	Fiú	Lány	
Gimnázium	95	187	282
Szakközépiskola	153	132	285
Szakiskola	63	44	107
Összesen:	311	363	674

1. táblázat: A minta összetétele iskolatípus és nemek szerint

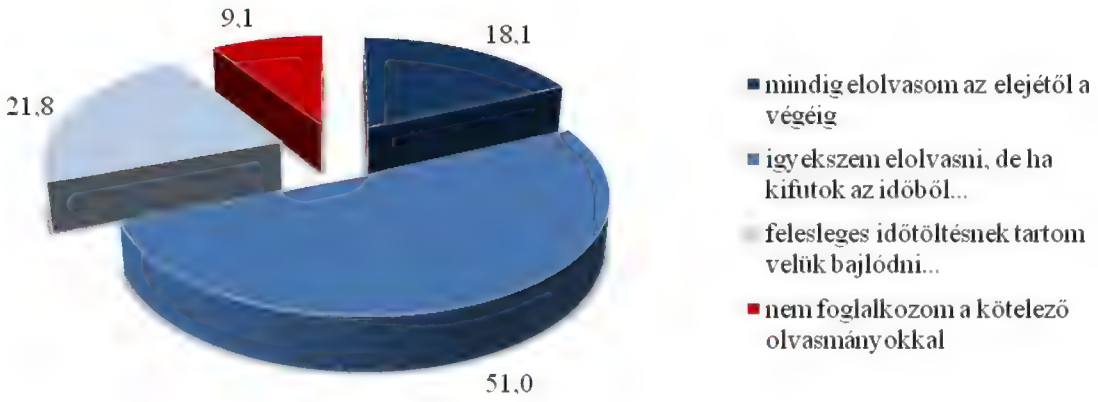
Jászberényben, Jászárokszálláson és Jászapátin a helyi középiskolák diákjai töltötték ki a kérdőíveket. Jászberényben a Lehel Vezér Gimnázium, a Liska József Erősáramú Szakközépiskola, Gimnázium és Kollégium, a Klapka György Szakközép- és Szakiskola, valamint a Terplán Zénó Műszaki és Közgazdasági Szakképző Iskola; Jászapátin a Mészáros Lőrinc Gimnázium, Szakképző Iskola és Kollégium; Jászárokszálláson pedig a Deák Ferenc Gimnázium, Közgazdasági és Informatikai Szakközépiskola diákjai vettek részt a mérésen.

A diákok tanórai keretek között (osztályfőnöki órán) válaszoltak a szabadidő-eltöltési, olvasási és médiahasználati szokásaikra vonatkozó kérdésekre. A kitöltésre 45 perc állt rendelkezés-

re, a munkát a diákok osztályfőnökei felügyelték. A tanulmányban közölt eredmények leíró statisztikákon és χ^2-próbával végzett számításokon alapulnak.

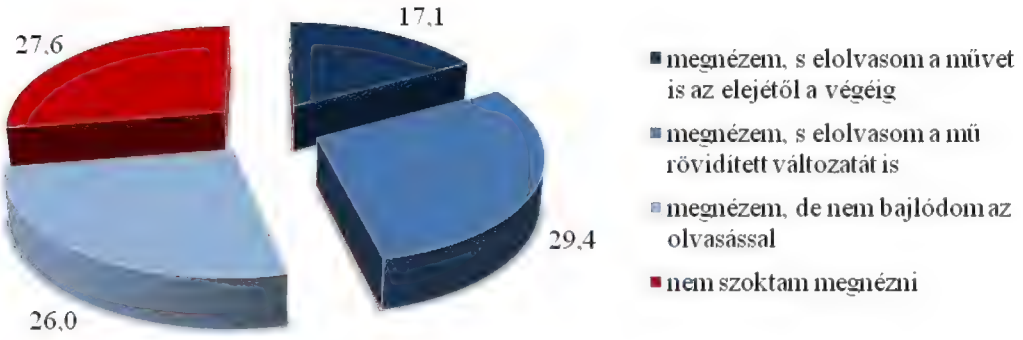
Az eredmények

A tanulóknak a házi olvasmányokhoz való viszonyát az *1. ábra* szemlélteti. Négy lehetőség közül választották ki a rájuk legjellemzőbb választ. A leíró statisztikákat elemezve láthatjuk, hogy kevesebb mint 1/5-ük (18%) válaszolta, hogy mindig elolvassa őket az elejétől a végéig. A diákok fele igyekszik elolvasni a teljes művet, de ha kifut az időből, beéri a rövidített változattal is. Közel harmaduk (30,9%) felesleges időtöltésnek tartja a velük való bajlódást, ezért eleve a redukált formával kezdik, vagy egyáltalán nem is foglalkozik a házi olvasmányokkal.



1. ábra: A megkérdezettek viszonya a házi olvasmányokhoz

A házi olvasmányok rövidített változata mellett a filmfeldolgozás jelent alternatívát a diákok számára. Ezek hasznosak lehetnek, kiváltképp akkor, ha a könyvet is elolvassák a tanulók. Megkérdeztük őket arról is, hogy hogyan viszonyulnak az audiovizuális változathoz. Itt is négy lehetőség közül választhatták ki a rájuk legjellemzőbbet. A filmváltozathoz való viszonyulási attitűdöket a *2. ábrán* szemléltettük. A megkérdezettek majdnem háromnegyede (72,5%) megnézi a filmet. Közülük 17% válaszolta, hogy elolvassa a művet is az elejétől a végéig, 29% a film mellett már csak a rövidített változatot veszi kezébe, 26% pedig teljesen beéri az audiovizuális élménnyel. 27%-uk nem szokta megnézni a filmváltozatot, de ez nem zárja ki azt a lehetőséget, hogy valamilyen formában elolvasná a művet.



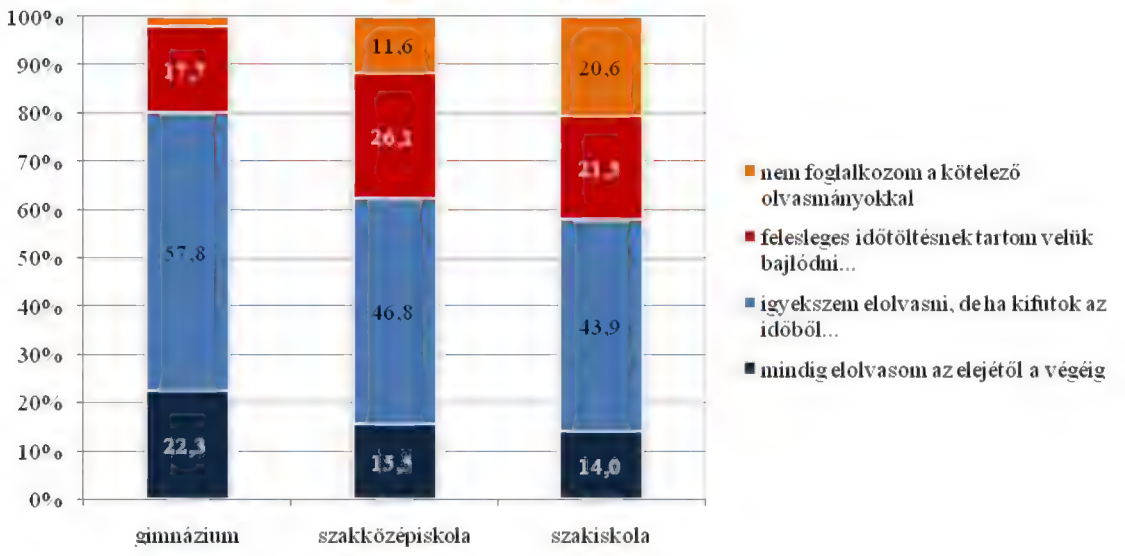
2. ábra: A megkérdezettek viszonya a házi olvasmányok filmes feldolgozásához

Annak kiderítésére, hogy van-e különbség a diákoknak a házi olvasmányokhoz való hozzáállásában az iskola típusa szerint, $\chi 2$ próbát végeztünk. A *2. táblázatban* és a *3. ábrán* bemutatott eredményekből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a csoportok között mért különbségek nem a véletlennek köszönhetőek ($\chi 2 = 46.540$, $df = 6$, $p<0.01$).

		iskola típusa			Össz.
		gimnázium	szakközépiskola	szakiskola	
mindig elolvasom az elejétől a végéig	N	63	44	15	122
	%	22,3	15,5	14,0	18,1
igyekszem elolvasni, de ha kifutok az időből…	N	163	133	47	343
	%	57,8	46,8	43,9	51,0
felesleges időtöltésnek tartom velük bajlódni...	N	50	74	23	147
	%	17,7	26,1	21,5	21,8
nem foglalkozom a kötelező olvasmányokkal	N	6	33	22	61
	%	2,1	11,6	20,6	9,1
Összesen	**N**	**282**	**284**	**107**	**673**
	%	**100**	**100**	**100**	**100**

2. táblázat: A házi olvasmányokhoz való viszony az iskola típusa szerint

A legpozitívabb visszajelzés minden tekintetben a gimnazistáktól érkezett: ők azok, akik a másik két iskolatípusba járókhoz képest inkább elolvassák a házi olvasmányokat. A szakiskolások a legelutasítóbbak: 42%-uk felesleges időtöltésnek tartja az elolvasásukkal való bajlódást, s a szakközépiskolások hozzáállása is csak kicsivel pozitívabb. Figyelemre méltó adat, hogy még a gimnáziumba járók egyötöde is felesleges időtöltésnek tartja a házi olvasmányokat, helyette beéri a rövidített változattal, illetve nagyon kis hányaduk azt sem olvassa el.



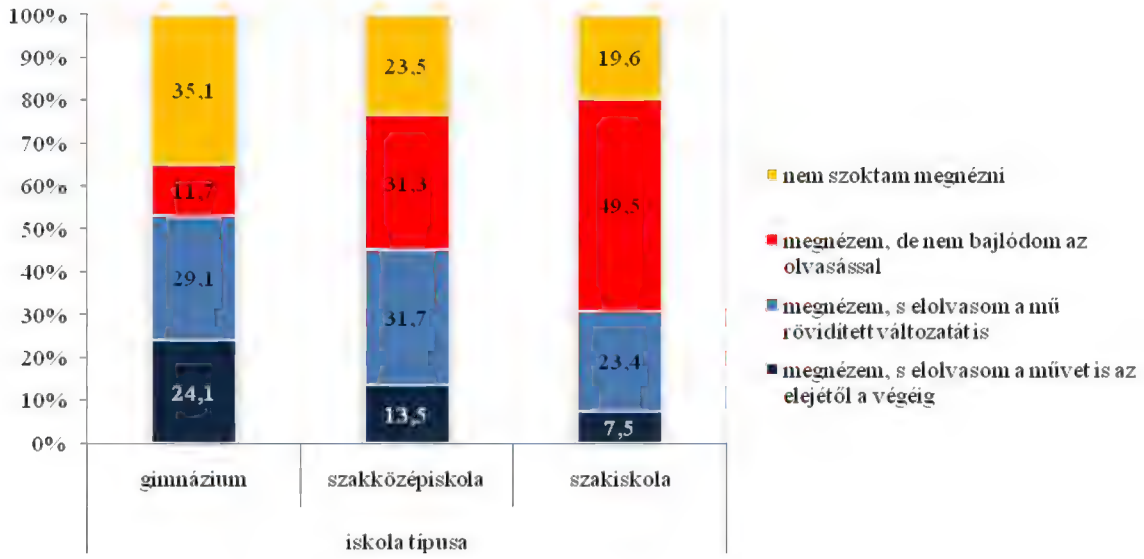
3. ábra: A házi olvasmányokhoz való viszony az iskola típusa szerint

Az iskolatípusok szerinti különbségek a filmes feldolgozás megnézésére vonatkozó válaszok esetén is az előzőekhez hasonlóan alakultak ($\chi 2 = 75.873$, df = 6, $p<0.01$) *(3. táblázat és 4. ábra)*.

		iskola típusa			Össz.
		gimnázium	szakközépiskola	szakiskola	
megnézem, s elolvasom a művet is az elejétől a végéig	N	68	38	8	114
	%	24,1	13,5	7,5	17,0
megnézem, s elolvasom a mű rövidített változatát is	N	82	89	25	196
	%	29,1	31,7	23,4	29,3
megnézem, de nem bajlódom az olvasással	N	33	88	53	174
	%	11,7	31,3	49,5	26,0
nem szoktam megnézni	N	99	66	21	186
	%	35,1	23,5	19,6	27,8
Összesen	**N**	**282**	**281**	**107**	**670**
	%	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

3. táblázat: A házi olvasmány filmváltozatához való viszony az iskola típusa szerint

A gimnazisták negyede – ha meg is nézi a filmet – a könyvet is elolvassa, szemben a szakiskolásokkal, akik sokkal inkább megnézik a filmet, és nem bajlódnak az olvasással (50%). A szakközépiskolások döntő többsége (76,5%) is megnézi a filmadaptációt, köztük a különbség az, hogy 13,5%-uk a teljes művet is elolvassa, 32%-uk a rövidített változatot, 31%-uk szerint pedig elég a filmet megnézni, nem foglalkoznak az olvasással.



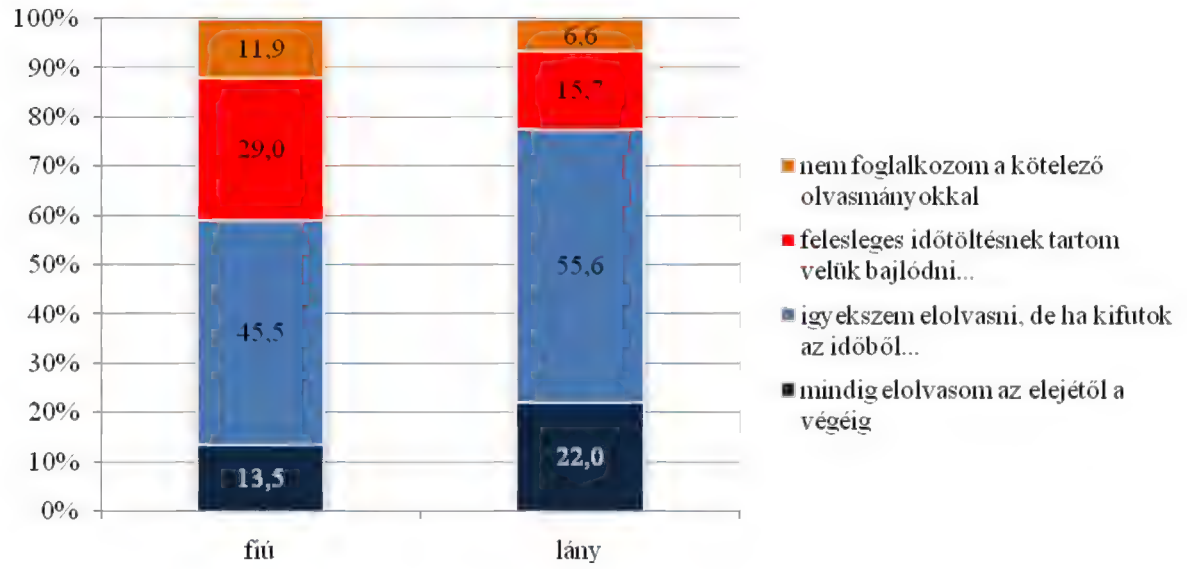
4. ábra: A házi olvasmány filmváltozatához való viszony az iskola típusa szerint

A tanulók neme is differenciáló tényező a kötelező olvasmányokhoz való viszony kapcsán. A $\chi 2$-próba ez esetben is szignifikáns különbséget mutat ($\chi 2 = 28.868$, df = 3, $p<0.01$); eredményét a *4. táblázatban* és az *5. ábrán* láthatjuk.

		a tanuló neme		Össz.
		fiú	lány	
mindig elolvasom az elejétől a végéig	N	42	80	122
	%	13,5	22,0	18,1
igyekszem elolvasni, de ha kifutok az időből...	N	141	202	343
	%	45,5	55,6	51,0
felesleges időtöltésnek tartom velük bajlódni...	N	90	57	147
	%	29,0	15,7	21,8
nem foglalkozom a kötelező olvasmányokkal	N	37	24	61
	%	11,9	6,6	9,1
Összesen	**N**	**310**	**363**	**673**
	%	**100,0**	**100,0**	**100,0**

4. táblázat: A házi olvasmányokhoz való viszony nemek szerinti különbségei

A lányok inkább olvasnak, mint a fiúk, és kevésbé tanúskodnak elutasító attitűdről a házi olvasmányokkal szemben.



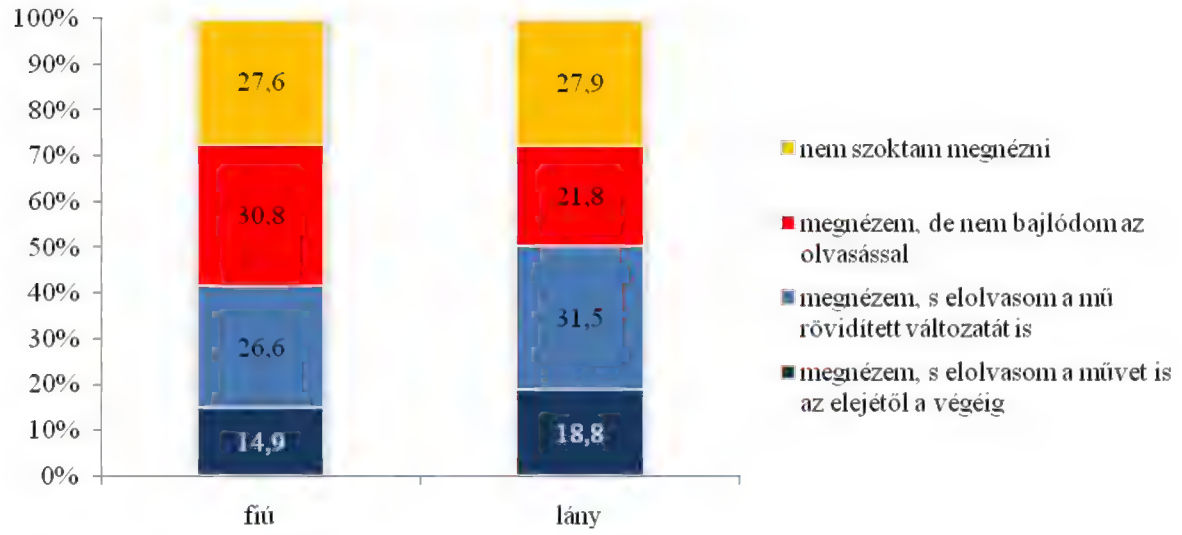
5. ábra: A házi olvasmányokhoz való viszony nemek szerinti különbségei

A házi olvasmányok filmes változatával kapcsolatosan a nemek szerinti különbségek az előzőekhez hasonlóan alakultak, bár a különbségek kisebbek, mint az előző kérdés kapcsán. A $\chi 2$-próba eredményét az *5. táblázat* és a *6. ábra* mutatja be ($\chi 2 = 8.018$, df = 3, $p<0.05$).

		a tanuló neme		Összesen
		fiú	lány	
megnézem, s elolvasom a művet is az elejétől a végéig	N	46	68	114
	%	14,9	18,8	17,0
megnézem, s elolvasom a mű rövidített változatát is	N	82	114	196
	%	26,6	31,5	29,3
megnézem, de nem bajlódom az olvasással	N	95	79	174
	%	30,8	21,8	26,0
nem szoktam megnézni	N	85	101	186
	%	27,6	27,9	27,8
Összesen	N	308	362	670
	%	100,0	100,0	100,0

5. táblázat: A házi olvasmány filmváltozatához való viszony nemek szerinti különbségei

A lányok a film megnézése mellett is inkább olvasnak, mint a fiúk, és kevésbé elutasítóak, viszont ugyanolyan arányban fordulnak elő a fiúk és a lányok között is azok, akik nem kíváncsiak a filmre (ettől persze ezen csoport olvasási szokásai között lehet különbség, de erre itt nem kapunk választ).



6. ábra: A kötelező olvasmány filmváltozatához való viszony nemek szerinti különbségei

Összegzés

Tanulmányunkban arra tettünk kísérletet, hogy megismerjük a most felnövő nemzedéket, akiket szokás netgenerációnak, digitális bennszülötteknek, Z generációnak, illetve digitális_de_generációnak is hívni. Utóbbi elnevezést Gyarmathy Évától (Gyarmathy 2012) kölcsönöztük, akinek észrevétele, miszerint a digitális korban nem biztos, hogy a gyerek, sokkal inkább az iskola van kulturális lemaradásban, megfontolandó és tettekre ösztönző. Ez a generáció a digitális eszközöknek köszönhetően a korábbiaknál jóval gyorsabban él, a készen kapott, azonnali és lényegi információk megszerzésére törekszik, nem tölti az idejét felesleges utánajárással, s nem fektet több energiát adott tevékenységbe, ha az kevesebbel is véghezvihető.

Ez a szemléletmód tükröződik abban a kutatási részterületben is, melyet tanulmányunkban bemutattunk: a középiskolások házi olvasmányokhoz való hozzáállásában. A kapott eredmények igazolják, hogy a tanulók döntő többsége nem törekszik a teljes mű globális ismeretére, helyette beéri a rövidített változattal, ami az eredeti irodalmi alkotást semmilyen szempontból (szerkezeti felépítés, szerzői intenció, nyelvi megformáltság, cselekménybonyolítás) sem helyettesíti, azaz a hagyományos olvasási stratégia egyetlen céljának sem felel meg. Eleget tesz viszont a netgenerációra jellemző – Fenyő D. György által új olvasási stratégiának nevezett – olvasói céloknak: kevesebb idő-és energiaráfordítással a lehető legtöbb információhoz jutni, a szerző intenciói helyett a felhasználóra koncentrált olvasói motivációk kielégítésével. A tanulói válaszok és a korábbi kutatási eredmények (Magyarné, 2009) tükrében felve-

tődik a kérdés: nem kellene-e változtatni a kötelező irodalmi kánonon? Hiszen az évtizedek óta majdnem változatlan összetételű házi olvasmányok cselekménye, szereplői, nyelvezete, s a bennük megjelenített értékvilág nagyon távol áll a digitális generáció érdeklődési körétől, s ahelyett, hogy kedvet ébresztenének az olvasáshoz, inkább eltávolítják a tanulókat a könyvek világától.

A kapott eredményeket szerettük volna összehasonlítani korábbi, a 80-as, 90-es években készültekkel, de olyan vizsgálatra nem bukkantunk kutatásaink során, mely a középiskolások házi olvasmányokhoz való viszonyát vizsgálta volna. A hazai és nemzetközi olvasásvizsgálatok rendszerint kitérnek a nemek és az iskolatípusok közötti különbségek vizsgálatára. Az eredmények visszatérően azt mutatják, hogy az olvasás-szövegértési teljesítmény vonatkozásában az iskolatípus jelentős differenciáló tényező: a gimnáziumtól a szakiskoláig egyre roszszabb eredmények születnek. Nemek tekintetében a lányok általában jobban és többet olvasnak (Horváth 1994; 1996; Vári és mtsai 2000; Balázsi és mtsai 2005; Auxné és mtsai 2012). Fontos megállapítása a vizsgálatoknak, hogy azok a diákok, akik szeretnek olvasni, szignifikánsan jobban teljesítenek, és hogy az olvasási teljesítmény nem annyira az olvasásra fordított idő növelésével, mint inkább a kedvtelésből történő olvasás elérésével növelhető, továbbá: a szépirodalmat és/vagy ismeretterjesztő irodalmat gyakrabban olvasók eredménye jobb a nem olvasókénál (l. pl. Balázsi és mtsai 2010). Az olvasott szöveg típusa is meghatározó, épp ezért különösen szükség lenne olyan olvasmányokra, amelyeket a tanulók örömmel olvasnak, kedvet ébresztve más szövegek elolvasásához (Nagy 2006; Halmai 2002; Kerber 2002; Arató 2003; Gordon Győri 2004, 2006, 2009; Magyarné 2009; Bokányi 2011; Fűzfa 2011).

Kutatásunknak egy nagyon kis szegmensét mutattuk be a tanulmányban, de máris új vizsgálati területeket, a jövőben pótolandó hiányosságokat fedeztünk fel az eredmények feldolgozása során. Érdemes lenne megvizsgálni például, hogy a házi olvasmányok hangoskönyv formátumú kiadásait használja-e a netnemzedék, s általában az internetes olvasási szokások vizsgálata érdekes eredményeket hozhat.

BIBLIOGRÁFIA

Arató László (2003): Tizenkét tézis a magyartanításról. In: *Élet és Irodalom,* 2003. 47. évf. 8. sz. 13–24. p.

Auxné Bánfi Ilona, Balázsi Ildikó, Lak Ágnes Rozina és Szabó Vilmos (2012): Országos kompetenciamérés 2011: Országos jelentés. In: Nemzeti Erőforrás Minisztérium. Oktatási Hivatal. Közoktatási Mérési Értékelési Osztály honlapja. [online] [2013. 08. 05.] < URL: http://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2011_Orszagos_jelentes.pdf

Balázsi Ildikó, Rábainé Szabó Annamária, Szabó Vilmos és Szepesi Ildikó (2005): A 2004-es Országos kompetenciamérés eredményei. In: *Új Pedagógiai Szemle,* 2005. 55. évf. 12. sz. 3–21. p.

Balázsi Ildikó, Ostorics László, Schumann Róbert, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2010): PISA 2009 – Összefoglaló jelentés: Szövegértés tíz év távlatában. Budapest: Oktatási Hivatal, 2010.

Bedő Ferenc (2012): A digitális nemzedék és lehetséges hatása az oktatásra. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): digitalis_de_generacio. Budapest: Underground Kiadó, 2012. 15-30. p.

Bokányi Péter (2011): Lektűrtől a klasszikusokig? In: *Fordulópont*, 2011. 13. évf. 2. sz. 80–84. p.

Fenyő D. György (2012): Hogyan olvasnak a fiatalok? In: Szekszárdi Júlia (szerk.): digitalis_de_generacio. Budapest: Underground Kiadó, 2012. 83–110.p.

Fűzfa Balázs (2011): Irodalomta(la)nítás, de meddig? In: *Fordulópont*, 2011. 13. évf. 2. sz. 5–12. p.

Gordon Győri János (2004): Irodalomtanítás és pedagógusképzés: Egy összehasonlító irodalomtanítás-vizsgálat pedagógusképzési konzekvenciái. In: *Pedagógusképzés*, 2004. 2. évf. 2. sz. 1–16. p.

Gordon Győri János (2006): A magyartanítás átalakulása az irodalomtanítás nemzetközi tendenciáinak tükrében. In: *Könyv és Nevelés,* 2006. 8. évf. 4. sz. 70–82. p.

Gordon Győri János (2009): Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány. Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában. In: *Könyv és Nevelés*, 2009. 11. évf. 2. sz. 27–36. p.

Gyarmathy Éva (2012): Ki van kulturális lemaradásban? In: Szekszárdi Júlia (szerk.): digitalis_de_generacio. Budapest: Underground Kiadó, 2012. 69–82. p.

Halmai Tamás (2002): Műveltség nélküli nemzedékek? *Iskolakultúra*, 2002. 12. évf. 8. sz. 81–86. p.

Héder Klára (2012): Az „internet-generáció" után, avagy IKT kompetencia olvasástudás előtt. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): digitalis_de_generacio. Budapest: Underground Kiadó, 2012. 111–116. p.

Horváth Zsuzsanna (1994): Olvasás, szövegértés. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1994. 44. évf. 7-8. sz. 97-109. p.

Horváth Zsuzsanna (1996): Monitor '95. A szövegértési képesség fejlődésének vizsgálata. In: *Új Pedagógiai Szemle,* 1996. 46. évf. 7-8. sz. 74–90. p.

Kerber Zoltán (2002): A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. In: *Új Pedagógiai Szemle,* 2002. 52. évf. 10. sz. 45–61. p.

Magyarné Fazekas Ágnes (2009): Középiskolások attitűdjei az olvasásra és fogalomkörére vonatkozóan egy metaforavizsgálat tükrében. In: *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 2009. 18. évf. 11. sz. 10–23. p.

Magyarné Fazekas Ágnes (2013): Középiskolások olvasási preferenciái és motivációi. In: *Fordulópont*, 2013. 15. évf. 1. sz. 101-109. p.

M. Fazekas Ágnes (2013a): Olvasnak-e a mai fiatalok? In: *Taní-tani* [online], 2013. jún. 5. [2013. 08. 28.] < URL: http://tani-tani.info/olvasnak_e_a_mai

M. Fazekas Ágnes (2013b): A jó olvasmány – középiskolás szemmel. In: *Taní-tani* [online], 2013. aug. 2. [2013. 08. 28.] < URL: http://tani-tani.info/a_jo_olvasmany

Nagy József (2006): Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006. 17–42. p.

Pennac, D (2001): Nemkötelező olvasmány. Budapest: Fekete Sas Kiadó, 2001. 191 p.

Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: *On the Horizon*, 2001. vol. 9, no. 5, 1–6. p.

Tapscott, D. (2001): Digitális gyermekkor: Az internetgeneráció felemelkedése. Budapest: Kossuth Kiadó, 2001. 384 p.

Tari Annamária (2011): Z generáció: Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani szempontok az Információs Korban. Budapest: Tericum Kiadó, 2011. 348 p.

Tari Annamária (2012): Kik ezek a gyerekek? A Z generáció az iskolapadban: Fordított szocializáció és netkultúra kamaszkorban. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): digitalis_de_generacio. Budapest: Underground Kiadó, 2012. 117–132.

Vári Péter, Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Krolopp Judit, Rózsa Csaba és Szalay Balázs (2000): A tanulók tudásának változása – A Monitor '99 felmérés előzetes eredményei. In: *Új Pedagógiai Szemle,* 2000. 50. évf. 6. sz. 25–35. p.

M. Fazekas, Ágnes

The Netgeneration and the obligatory literary canon

In this study we would like to walk around the question how the digital culture can take effect on the young students' lives, who are sometimes referred to as netgeneration (Tapscott, 2001), digital natives (Prensky, 2001) or generation Z (Tari, 2011) as well. We are looking for answers to questions like what the difference is between this generation and the previous ones and how their learning and reading habits and strategies have changed compared to the way they were in the past. In our own research, we examine that how the digital generation is related to the unchanged content of the obligatory literary canon while they are having their changed learning and reading strategies.

SOMOGYVÁRI LAJOS

Képzés és továbbképzés az 1960-as évek pedagógiai tárgyú képein

Jelen írás a pedagógusképzés és továbbképzés vizuális megjelenítésével foglalkozik az 1960-as évek Magyarországának neveléstudományi szaksajtójában. A pedagógiai hivatás önmagáról szóló diskurzusának fotóanyagáról van szó, mely egyszerre a csoportidentitást alakító és formáló tényező, valamint a társadalom felé mutatott kép. A fényképek elemzésében segítséget nyújtó ikonográfiai módszerek használatával a szocialista pedagógia antropológiai–világképi elemeinek feltárására kerül sor.

Bevezetés

A képzés szó eredetét tekintve a német *Bildung* kifejezéssel mutat rokonságot – mindkét elnevezés a kép fogalmából eredeztethető. Az etimológia magyarázata kép, világkép, emberkép és pedagógia szoros összefüggése lehet, melyre számos szerző felhívja a figyelmet, többek között Géczi János (2004), vagy a *Vom Menschen* című német antropológiai kézikönyv írói (1997). A képzés egyszerre jelent tanítást-tanulást, meghatározott képességek, ismeretek, módszerek és információk elsajátítását (azaz technikai kérdést) és a korra jellemző világkép kialakítását, ami vélekedéseket és tudást egyaránt takar – ilyen értelemben az episztémét, egy meghatározott korra jellemző tudásformák összességét alapozza meg (Parry 2008).

A professzionalizációs elméletek szerint a pedagógusképzés egyik fő célja minden korban olyan standardok, tananyag, vizsga- és követelményrendszerek felállítása, melyek meghatározzák, hogy kik kerülhetnek a szakmába (Keller 2010). Hasonló kérdések uralták a középiskolai tanárképzés közéleti-politikai és szakmai beszédmódját az 1960-as években: a curriculum átalakítása, a túlterhelés problematikája, az ideológiai tartalmak aránya, vagy a szakember vs. tudományos képzés ellentmondása, elmélet és gyakorlat egyensúlya (Ladányi 2008, 112–121). Mindez azonban csak a kérdés pragmatikus oldalát, technikáját érinti, a képzés hogyanját, mely a tradicionális pedagógusképeket és szerepeket nem feltétlenül változtatta meg radikálisan. A régi világképi elemek folyamatosan keverednek az újakkal, a szocialista ember kialakításának eszménye számos történeti előzményre támaszkodik. Azt is látnunk kell, hogy a pedagógustársadalmat nem tekinthetjük homogén tömegnek, inkább meghatározott csoportok és érdekek bonyolult kölcsönhatásának, melyek között gyakran hallgatólagos presztízs-hierarchia érvényesül. Az óvodapedagógusoktól az általános iskolai tanítókig húzódó képzeletbeli rangsort a középiskolai tanárság koronázza meg, amit a közművelődés különböző dolgozói (könyvtárosok, népművelők, rajvezetők stb.) „egészítenek ki". Az ideológiai elmozdulásoknak köszönhetően természetesen módosulnak az arányok, ilyen például az úttörő-

mozgalomban részt vevő pedagógusok fényképi megjelenéseinek túlreprezentáltsága, de a rangsor történetileg kialakult képzetét kár lenne tagadni. Talán helyesebb ezért pedagógus szakmákról és különböző tudásformákról beszélni, mint ahogyan azt legutóbbi szintézisében Németh András teszi (2012).

A vizsgálati anyag 3829 fényképből áll; a hat minisztériumi kiadású lap – *A Tanító, A Tanító munkája, Köznevelés, Óvodai nevelés, Gyermekünk, Úttörővezető* – 1960 és 1970 közti teljes képanyagát magában foglalja. Ezek közül 529 darab kép foglalkozik a pedagógushivatással, azaz az egész korpusz 13,81 %-a, ami – egybevetve az önálló gyerekportrék ugyanebben az időszakban megvizsgált arányával – meglepő hasonlatosságot mutat: 522 gyermekportrét találtam ugyanis. A pedagógusképeket két nagy csoportra osztottam: az első, nagyobb részben a pedagógusokat szakmájuk gyakorlása közben ábrázolják (417 db. kép), a második csoportot pedagógiai háttérnek neveztem el, mely a hivatás önmagára utalását, diskurzusát, intézményesülését foglalja magában (112 db. kép). Ez utóbbi csoportba háromfajta kép tartozik:

- pedagógusképzés, továbbképzés, pedagógiai tanácskozások (40 db. kép)
- taneszközök, tankönyvek (59 db. kép)
- ünnepségek, kitüntetések, látogatások (13 db. kép).

Az elsőként említett csoportból jelen dolgozat a képzés és továbbképzés fotóanyagával foglalkozik; a pedagógiai tanácskozások egy későbbi tanulmány tárgyai lesznek. Két jellemző tevékenységformát különíthetünk el a képzés és továbbképzés fotóanyagában, ezeket az *imitáció* és *kooperáció* kifejezésekkel jelölöm (a fogalmak a játékpedagógia eszköztárából is ismertek lehetnek, mint az ismeretátadás és -szerzés módszerei). Az első esetben hagyományos mester–tanítvány viszonyt láthatunk, a pedagógus-tevékenység passzív figyelése, befogadása és utánzása jelzi a tudásátadás folyamatát, melyben a hierarchia és a tanári tekintély fogalma egyértelműen érvényesül. A hospitálás természetesen a pedagógusképzés elengedhetetlen feltétele, a hét, egyértelműen pedagógusképzéshez kötődő felvételből ötnél ez dominál. A *kooperáció*, a munkálkodó együttműködés viszont inkább a továbbképzés fogalmához kapcsolódik: a 33 képből 10 gyakorlati foglalkozást, 15 egyéb társas interakciót (beszélgetés, kerekasztal, látogatás) ábrázol, és mindössze 8 fényképnél figyelhető meg a passzív befogadás, valamely előadás hallgatása. Természetesen a képek alacsony száma miatt nem lehet messzemenő következtetéseket levonni, csak a tényeket rögzíteni.

Elsőként a pedagógusképzést vizsgálom meg közelebbről: két előfordulási helye van a kérdésnek a fényképanyagban; mindkettő egyfajta visszatekintésnek és a jövőbe pillantásnak – korszakhatárnak, évfordulónak – tekinthető. Az egyik 1969-ből való: *A Tanító* című folyóirat októberi száma a jubiláló budai Tanítóképzőt mutatja be. A másik példa a *Köznevelés* 1970-es évfolyamában található. Ebben az évben számos képsorozatot publikált a *Köznevelés,* mely a felszabadulás 25. évfordulójának alkalmából az elért eredményekről emlékezett meg, többek között az általános iskolai tanárképzésről és a felsőfokú tanítóképzésről – a későbbiekben ezeket a fotókat fogom elemezni.

Érdemes felsorolni még az oktatás-nevelés azon területeit, melyeket hasonló kontextusban, kiemelt helyen tematizált a lap: a felszabadulás 20. évfordulóján, 1965-ben a pedagógia műhelyeiről készült hasonló sorozat, benne az Országos Pedagógiai Intézetről, a Gyermeklélektani Intézetről, a Tankönyvkiadóról, az Országos Pedagógiai Könyvtárról, a Munkaügyi Minisztérium Módszertani Intézetéről és az MTA Pedagógiai Bizottságáról. 1970-ben szovjet vendégek látogatásáról és az V. Nevelésügyi Kongresszusról szóltak ugyanilyen képriportok. Számos közös vonás található meg ezekben a kvázi képsorozatokban – a bennük szereplő képek között általában nincs logikai kapcsolat vagy cselekvéssor (ami a képsorozat legfőbb jellemzője, ld.: Darvai 2011); az adott intézményre való vonatkozás teremti meg a köztük lévő egységet. A pedagógia hátterét, utánpótlását biztosító szervezetekről, áttételesen a pedagógia hétköznapi gyakorlatának tudományos megalapozásáról szól ez a referencialitás. Az ünnep jellege szintén összekötő kapocs, egyben rendszerlegitimációs eszköz is – az eredmények felsorolása a rendszer sikereinek bizonyítéka. Az ilyen jellegű összefoglalók minden politikai-társadalmi rendszerben megtalálhatóak: az önmegmutatáson kívül a tájékoztatást, információszerzést is biztosítják.

Nemcsak az újságok hasábjain megjelenő témák fontosak azonban, hanem azok is, amelyek kimaradtak. A képzés tekintetében feltűnő, hogy csak az általános iskolai tanárképzés szerepel – az óvodapedagógusok a továbbképzés témakörében tűnnek majd fel, a középiskolai tanárok képzéséről pedig a vizuális források nem számolnak be.

Képek a jubiláló budai Tanítóképző életéből

1. kép-szekvencia

Készítő: Vágó Elemér
Cím: Képek a jubiláló budai Tanítóképző életéből.
Megjelenés helye, ideje: A Tanító, 1969/10, 6.
Képleírás: Az ünnep természetéhez hozzátartozik a rendezett térfelhasználás – a mintatanítást, hospitálást és az ünnepség megnyitását illetően is. Az alsó képen a harmadik antropológiai térhez tartozó ideológiai szimbólumok láthatók: a vörös zászló és Lenin képe emeli az ünnepélyességet, amit az egyforma ünneplőruhák csak tovább hangsúlyoznak.

Szilágyi Gábor tipizálását felhasználva (Szilágyi 1999, különösen: 140–167) a képsorozat kategóriáján belül megkülönböztethetjük egy eseménysor képi ábrázolását, meghatározott logikai rendbe szedve (ez a képi történet), illetve a fotóriport műfaját, mely általában egy-egy hely, vagy esemény köré szervezi a képeket. Az előbbinél az időbeliség egymásutánja dominál, az utóbbira a térbeliség nyomja rá bélyegét, egy adott időszakaszban mutatja be a cselekvéseket, szereplőket. Első példám a fotóriportra jellemző kép-szekvencia.

A csoportidentitás megteremtésének nagyon fontos eszközei közé tartoznak a különböző szimbolikus aktusok és megerősítések, amire az ünnepek teremtenek kitűnő alkalmakat. Az első elemzésre választott kép erre a kapcsolatra mutat példát – a hagyományra, folytonosságra és a múltban való gyökerezésre, mely a szakma presztízsét növeli, s egyben saját történetiségére is reflektál. A régi és új együtt jelentkezik a képeken, melyek, bár egymással összefüggnek, de mégsem alkotnak sorozatképet, hiszen nincs közöttük logikai, időrendi kapcsolat. In-

kább az intézmény életéből kiragadott pillanatoknak tekinthetjük ezeket, melyek az ünnepségről és a mindennapi munkáról szólnak.

A budai állami tanítóképezdét 1869-ben alapították, ennek centenáriumát ünnepelték 1969-ben. Nagyon ritka, hogy egy dualizmus-kori eseményre emlékeznek meg a korban (még ha hallgatólagosan is), hiszen a rendszer főbb legitimációs időpontjait, korszakhatárait a felszabadulásban, Tanácsköztársaságban, az internacionalista és hazai munkásmozgalom eseményeiben találta meg. A gesztus jelzi a magyar közoktatás folytonosságát, a képek pedig ennek változó mivoltát. Az elhatárolás és kapcsolódás gesztusa általánosságban jellemez valamennyi ünnepet, hiszen egy esemény (az alapítás, az eredet) visszatérése, a peridoicitás éppúgy érvényes rá, mint az egyszeri megismételhetetlenség, az előtte–utána korszakolás cezúra jellege (Bircsák 2007). A közösség, a csoport koherenciájában sem elhanyagolható szerepet tölt be a rituálék ismétlődő, jelképes és performatív karaktere: az együttes élmény jellemző vonulata a korszak pedagógiai gondolkodásának, a valahová tartozás érzése mindig érzelmi színezetű, átélt jellegű (Wulf 2004; Mérei 1989). Természetesen a képek alapján nem tudjuk eldönteni, hogy mennyire valós vagy formális ez az érzés – ebben a kérdésben elméleti segítséget nyújthat Assmann teóriája a kulturális emlékezetről (2004). Az ünnep funkciója fontosabb ebben a megvilágításban, mint az egyénekre tett hatása: a múlt olyan szimbolikus alakzatokká szerveződik az elmélet szerint, melyből az egyén részesedik, az így jelenvalóvá tett múlt biztosítja az identitásformáló tudás továbbítását.

A budai tanítóképző hallgatói tehát egy 100 éves történet részei, s ez a történet egy lineáris fejlődési sor narratíváját is magára öltheti: a középfokú tanítóképzés színtere 1959-től átalakult felsőoktatássá (Kelemen 2007, 60–71). Ezért válik tehát hangsúlyossá a tanítóképző szerepeltetése és ünnepe – egy átalakulás jelképe, a jogalkotók szándéka szerinti minőségi fejlődése, mely a tanítóképzést főiskolai szintre emelte. Az ünnep nemcsak az időt teszi jelentésteljessé, hanem a teret is. Mindhárom képen szervezett, megtervezett emberi „térformák" láthatók, ami szintén érdekes adalékokkal szolgálnak az ünnep jellegéhez. Az első kép talán egy mintatanítást mutat be, a középpontban hagyományos iskolai környezetben helyet foglaló tanulókkal, a háttérben (illetve a közvetlen előtérben) pedig az őket figyelő pedagógusjelöltekkel (vagy oktatási szakemberekkel?). A megfigyelői pozíció megsokszorozódik, hiszen nemcsak a képen figyelik meg a felnőttek a gyermekeket, a kép nézője is ezt teszi. Az obszerváció a tudományos eszköztár egyik fontos eleme, a tanulságok elemzését pedig követheti az imitáció (pedagógusjelöltek esetében), vagy a tanulságok levonása (szakemberek esetében). A felnőttek konkrétan és jelképesen is közrefogják a gyermekeket, a tudományos megfigyelés tárgyává teszik őket, elemzik viselkedésüket és osztályozzák jellemzőiket. A másik

két fénykép az ünnepet mutatja meg, felszólalókkal és hallgatókkal, szintén rendezett (az ünnep számára) háttérrel. Több pszichológiai kutatás is kimutatta a tér szerkezete és elrendezése, illetve a viselkedés mintázatai közötti szoros összefüggést. Minél inkább intézményi jellegű egy környezet (nyilvánvaló vagy implicit módon szabályozott és kötött), minél inkább szervezett, kontrollált struktúrával rendelkezik, annál inkább eltolódnak a viselkedések a hely által előírt kötelező aktivitások felé (Dúll, 2009). A rend és egység képe a szakma és az iskola egyöntetűségét, szilárdságát jelképezhetik, melyek fölött az állami-ideológiai kontroll őrködik. A harmadik kép piros lobogóin és Lenin-képén kívül erre utalnak a diákok kisdobos (vagy úttörő) kendői. Mindezek elmaradhatatlan kellékei voltak a kor ünnepeinek, bár az további kutatás tárgya lehetne, mekkora is volt az ideológia befolyása a közoktatásban, a 60-as években – képileg vizsgálva.

A tanítóképzés elmélete és gyakorlata

Második példám szintén képsorozat, de az előzőtől eltérően ez nem egy lapon szereplő fotók együttesét jelenti, hanem egymást követő lapszámok első, hátsó és belső borítóit. A Köznevelés 1970-es évfolyama 4. és 5. számának borítói témáik (a felsőfokú tanítóképzés) okán alkotnak egységet. Hat darab kép alkotja ezt a sort (1–6. kép): a 4. szám I. és II. borítója még a taneszközökről szól, a III., IV. már a tanárképzésről, az 5. szám valamennyi borítójának már a tanítóképzés a témája.

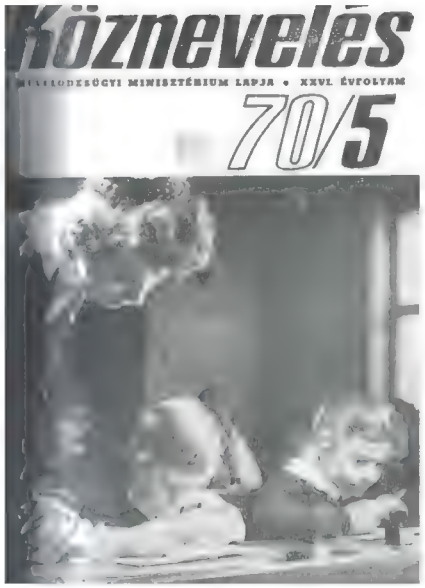
1. kép

Készítő: N/A
Cím: Tanítási gyakorlaton Putnokon az egri Tanárképző Főiskola diákjai.
Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1970/4, borító III.
Képleírás: A padsorok között mozgó, felügyelő és segítő pedagógus képe közismert ábrázolásmód, nagy hagyománnyal rendelkezik. A kép beállítottságáról tanúskodik a cselekvés teljes hiánya – a tanárnő nem beszél,

nem ellenőriz, és a gyerekek sem írnak vagy olvasnak. A falon az írás tanulását segítő oktatási segédletek láthatók, az osztály valószínűleg felső tagozatos.

2. kép

Készítő: N/A
Cím: Elektrotechnikai gyakorlat a szegedi főiskolán.
Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1970/4, borító IV.
Képleírás: A gépesített, laboratóriumi környezetben önállóan szereznek ismereteket a hallgatók – valószínűleg méréseket végeznek –, a háttérben lévő férfi és nő lehetnek tanárok, akik ellenőrzik a gyakorlatot, de akár ugyanolyan hallgatók is. Mindenki köpenyben van, ami a laboratóriumi munka elengedhetetlen kelléke. A tudományos-technikai ismeretek robbanásszerű növekvése vonta maga után az oktatás-képzés modernizációs igényeinek megjelenését, ami képileg is kifejeződött.



3. kép

Készítő: N/A
Cím: Tanítási gyakorlat a győri felsőfokú tanítóképzőben
Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1970/5, borító I.

Képleírás: Különböző iskolafokozatok kapcsolódnak össze a képen: a pedagógus-jelölt az általános iskolában végzi kötelező gyakorlatát. A gyerek és a tanárjelölt közötti interakció a figyelő-támogató szerepkörben mutatja meg a felnőttet, aki segít, ha szükség van rá. Érdekes megfigyelni az írás eszközeit a fényképen – a tintatartó a töltőtoll / mártogatós toll használatára utal, ugyanakkor a diák ceruzával ír (vagy rajzol) a füzetébe, mellette radír van. A gyermekek és a felnőtt köpenyben vannak.

4. kép

Készítő: N/A
Cím: Nyelvi laboratórium a szombathelyi felsőfokú tanítóképzőben.
Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1970/5, borító II.
Képleírás: A nyelvi képzés vizuális ábrázolásában a leghangsúlyosabb a fejlesztések és innovációk jelentkezése, nyelvi laboratóriumok, magnetofonok és különböző audiovizuális eszközök használata jelzi ezt. Ezen a képen a diavetítés mutatja a fejlesztést, a lépcsőzetesen emelkedő padsorok pedig a felsőoktatásra utalnak. A tanulási-tanítási környezethez legtöbbször a világosság kapcsolódik, ennek egyik ritka ellentéte ez a kép.

5. kép

Készítő: N/A
Cím: Hospitálás Győrben.
Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1970/5, borító III.
Képleírás: A tornaórát megfigyelő hallgatók perspektívája adja a fénykép sajátosságát: a sorokba rendeződött gyerekek nemcsak a fényképezőgép lencséjének szereplői, hanem az őket figyelők pillantásai is befolyásolják őket. A fotó főszereplői a hallgatók és az iskolások (a képzés két különböző szintjén), az irányító pedagógus a kép bal szélén, háttérben található.

6. kép

Készítő: N/A
Cím: Népművelők, könyvtárosok gyakorlati képzése Szombathelyen.
Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1970/5, borító IV.
Képleírás: A tudásközvetítés szimbolikus tere, a könyvtár fontos szerepet tölt be tudásátadás folyamatában, csakúgy, mint ennek jellemző tárgyai, a könyvek. A gyakorlati előadást tartó tanár a könyvespolcoknak háttal áll, vele szemben ülnek a hallgatók. Kérdés, hogy az előadó mellett álló két férfialak asszisztens-e, vagy ugyanolyan hallgató, mint a többiek. A könyvtár a népművelés terepe is, hiszen az ezzel a területtel foglalkozó kulturális szakemberek képzése szintén itt történik.

A sorozat képein a pedagógia elmélete és gyakorlata váltogatja és egészíti ki egymást (egyenrangúságukat és egymásra utaltságukat sugallva) – a helyszín hol a főiskola speciális szakmai terme, hol az osztályterem vagy könyvtár valósága. A képek sajátos topográfiát adnak ki: a vidéki felsőoktatást reprezentálják (Eger, Szeged, Győr, Szombathely), Budapestet látványosan kihagyva a felsorolásból. A négy vidéki város közül háromban történeti gyökerekkel rendelkezik a magasabb fokú oktatás, tanítóképzés. Egerben a 18. század közepe óta működött líceum, majd 1949-ben Debrecenből költözött ide a pedagógiai főiskola. Szegeden 1928-ban, Klebelsberg Kuno reformjainak köszönhetően létesült tanárképzés, 1948-tól az intézmény pedagógiai főiskolává alakult. A győri tanítóképzés eredete a 18. század második felére tehető, a középszintű tanítóképzést (pedagógiai gimnáziumot) 1959-től váltotta fel a Felsőfokú Tanítóképző Intézet. Egyedül Szombathely nem rendelkezik hasonló múlttal, itt 1959-ben alapították meg a Tanítóképzőt a kőszegi és pápai középfokú tanítóképzők jogutódjaként. 1962-ben – az országban először – indult meg a népművelő–könyvtár szak Szombathelyen (bár népművelés szak már 1961-től létezett az ELTÉ-n), egy új értelmiségi hivatás kezdete-

ként. Nyugat-Magyarország (Győr, Szombathely) és a Dunától keletre eső területek (Eger és Szeged) arányosan szerepelnek a fotókon, s ugyanez a kiegyensúlyozottság jellemzi múlt, jelen és jövő viszonyát, hiszen nagy múltú intézmények fejlődéséről és új alapításokról is értesülhetünk a képek alapján.

A külső adatokból (a képek címeiből) nyerhető információk után a fotók elemeinek azonosításából, és kapcsolataik, kontextusuk felvázolásából nyerhető tanulságokat vesszük szemügyre. Logikusnak tűnik elmélet és gyakorlat, a főiskolai és általános iskolai tér kettéválasztása a könnyebb elemezhetőség szempontjából, bár végig tudatában kell lennünk ezek egységével. A fényképek által bemutatott felsőoktatási környezet rendkívül jellegzetes: elektrotechnikai gyakorlatot és nyelvi laboratóriumot látunk. Sajátos tudásfelfogást közvetíthet felénk ez a színtér: a tudományosság mint az iskolában szerzett tudás érvényességének biztosítéka, az iskola mint laboratórium eszméje köszön vissza a képeken. A gépek és technika általi információközvetítés a nagyobb fokú hatékonyság, bemenet és kimenet jobb szabályozásának lehetőségét nyújthatja, a modernizáció és fejlődés jeleként (Wexler 1989, 92-105). Számos oktatástörténeti érintkezése van az elképzelésnek a Dewey-féle pragmatizmustól a 60-as években divatossá váló behaviorizmusig, vagy oktatástechnológia elterjedéséig (Dewey 1912; Schramm 1962; Skinner 1973). Dewey elképzelése szerint a jövő iskolájában a hagyományos osztálytermeket a laboratóriumok, műhelyek és műtermek világa váltja fel – a tudomány, a társadalmi valóság és az iskola világainak közelebb hozásával. A tudásátadás közvetítettsége, a tanító-, oktatógépek megjelenése a behaviorizmus térhódítását jelezték, mely együtt járt az oktatástechnológia fogalmának kialakulásával (Kiss 1978). Az elektrotechnikai gyakorlat a termelés, munka világának bevonását jelenti – ha a kép sorozatának fő címét (*25 év dokumentumaiból – az általános iskolai tanárképzés*) nem ismernénk, akár valamilyen mérnöki szakmára való felkészítésnek is tarthatnánk a főiskolai gyakorlat ábrázolását.

A tudományosságot, technikai fejlettséget sugárzó elméleti-főiskolai képzéssel (3, 5. kép) szemben a hospitálást és gyakorló tanítást bemutató fényképek hagyományos osztálytermi, tornatermi, könyvtári környezetet rögzítenek (2., 4., 6., 7. kép). A tanár- és tanítójelöltek cselekvései hol passzívak (megfigyelés, előadás hallgatása), hol aktívak (gyakorló óra tartása a megfigyelt és rendszerezett szempontok alapján). Egy olyan tanítási-tanulási folyamatot vázolnak fel ezek a fotók, mely a szakmához szükséges technikai fogásokat, módszereket a tapasztalt vezető tanár segítségével sajátítják el a hallgatók, hogy aztán önállóan is alkalmazzák megszerzett ismereteiket. Feltűnő a női hallgatók magas aránya, a pedagógus szakma „elnőiesedésének" közismert narratíváját támasztva alá. Fényes Hajnalka megállapításai szerint (2010) Magyarországon az 1960-as és 1970-es években a rosszul fizetett, alacsony presztízsű

pályákra felkészítő felsőfokú képzéseken (mint például a tanító-, tanárképzés) volt magas a nők aránya, míg a jogi, közgazdasági, műszaki szakokon alacsony volt a létszámuk – tehát a vezetői helyeket nehezebben tudták elérni, mivel ezek főleg ez utóbbi képesítésekhez voltak kötöttek. Nem szabad persze leegyszerűsíteni a fentebb bemutatott ok-okozati kapcsolatot: a kölcsönhatás természetesen sokkal bonyolultabb, s köze van ahhoz a tényhez is, hogy a felsőoktatás utánpótlását biztosító (és általános képzést nyújtó) gimnáziumokban a lányok voltak túlsúlyban, míg a szakközépiskolákban a fiúk. A szakmai presztízs és a társadalmi nem (gender) komplex problémájára jelen keretek között csak utalni tudok.

A képek arra is figyelmeztetnek minket, hogy a tudásátadás, tanítás-tanulás folyamatait ne csak az iskolákra, óvodákra és felsőoktatásra szűkítsük le, hanem figyeljünk más intézményi formákra, esetleg a nem formális tanulási utakra. Jelen esetben a népművelők és könyvtárosok csoportjának megjelenítésével az iskolai világ felnőtt népességre való kiterjedését figyelhetjük meg, s ez a kiterjedés a pedagógus társadalom bővülését is jelenti, új feladatkörök és funkciók létrehozásával. A kultúra demokratizálásának és terjesztésének gondolata az Eötvös-féle néptanítói eszmény óta él a magyar közgondolkodásban – a tanító vidéken a kultúra, művelődés organizátora, fontos szereplője a helyi közéletnek. Ennek intézményi hátterét az 1950-es, 60-as években megteremtett kultúrotthonok, a felnőttoktatás, a népművelés–könyvtáros szakok létrehozása és a Népművelési Intézet jelentette (T. Kiss 2010). Az új koncepció itt is régi hagyományokra támaszkodik tehát, a curriculum, az ideológia és a megfogalmazás módjai különböznek „csak".

A képek közös tulajdonsága az a kétosztatúság, mely a fotók szereplőit két ellentétes pólusra osztja: megfigyelőkre és megfigyeltekre. Ugyanaz a személy szituációtól függően mindkét pozíciót elfoglalhatja: ilyen például a tanárjelölt, aki a hospitálás utáni gyakorló tanításakor más hallgatók számára a megfigyelés tárgyává válhat. A kérdés még ennél is bonyolultabb, hiszen a megfigyelés a képzésen kívül (illetve azzal összefüggésben) a pedagógiai kutatás módszertanában, a tantervfejlesztésben és különböző beavatkozások előkészítésében is fontos szerepet játszik (Wregg 1999; Falus 2004). A kutató a fenti fényképek tanulmányozásakor kívülről szemléli megfigyelő és megfigyelt viszonyrendszerét, új dimenzióval gazdagítva ezzel a kérdéskört.

Kitekintés – a téma antropológiai kapcsolódásai

Mielőtt a továbbképzés témakörére rátérnék, néhány megfontolást még számba veszek, melyek távolabbról kapcsolódnak a képzés vizuális ábrázolásához. Ezek egy része a rítus és a beavatás antropológiai fogalmához kötődik. A tanár-, pedagógusjelöltnek számos, egymást követő cselekvéssorozaton (meghatározott kurzusok hallgatása, hospitálás, tanítási gyakorlat, próba-, vizsgatanítás stb.) kell keresztülmennie, hogy „bebocsátást nyerjen a szakmába". A pedagógussá válás előtti és utáni szakasz közti átmenetről szólnak a képek, melyen vezetők segítségével jutnak keresztül a jelöltek (egyértelmű hierarchia figyelhető meg itt). A pedagógus más segítő, „bizalmi" szakmákhoz hasonlóan (pl. orvos) olyan szakértelemmel, presztízszsel rendelkezik egy külső nézőpontból, mely bizonyos szempontból megkülönbözteti őt a „hétköznapi" emberektől. Ez a presztízs vagy tekintély természetesen nem állandó, személy- és korfüggő is: a kívülállók és a pedagógustársadalom megerősítő mechanizmusaitól függ. A fentebb felvázolt gondolatmenet egybevág a rítus és beavatás antropológiai-etnográfiai leírásával idegen, vagy ősi törzsi kultúrák esetében (Nagy 2004). Mihály Ildikó írásában (2010) a diákbeavatásokkal kapcsolatban használja fel ugyanezt a fogalomkészletet – ő a hagyományra épülő, intézményesített szocializációról beszél, mely bizonyos státuszhoz és életkorhoz kötött, kollektív cselekvéssel jár. Úgy vélem, a pedagógusképzést a professzionalizációs elméletekkel megközelítő álláspont ugyanezt a folyamatot írja körül a standardokkal, minősítéssel, vizsgarendszerrel és egyéb jellemzőkkel (Németh 2003).

Tágabb elméleti kontextusba helyezve a kérdést, a rituálék és az oktatás-nevelés világának eddig kellőképpen nem feltárt közös értelmezési mezőjéről van szó, melybe számos szimbolikus gyakorlat és cselekvés tartozik az ünnepektől a mindennapi élet megszervezéséig, vagy a csoport és individuális identitás megteremtéséig (Wulf 2004). Ezek az emberi interakciók képeken keresztül közvetítődnek, melyek megőrzik az eredeti performatív jelleget (Wulf–Zirfas 2005), azt a fajta cselekvést, amely következő példámban még direktebben fog megmutatkozni. Ezeken az egyéni és közösségi kulturális cselekvéseken keresztül helyezi el magát az adott személy a történeti-társadalmi térben, és különböző világképeket is elsajátít eközben (Smagorinsky 2010). Ilyen, a pedagógus szakmára különösen jellemző cselekvésforma a továbbképzés.

A továbbképzés színterei

A képzéssel foglalkozó 7 darab fényképpel szemben 19 darab fotó foglalkozik a továbbképzéssel, 14 darab a pedagógiai tanácskozások, kongresszusok témakörével. A korpusz egészéhez (3829 db antropológiai kép) viszonyítva elenyésző számú fénykép talán azért nyerhet különleges jelentőséget, mert a ritka előfordulás miatt még fontosabb, hogy mit találtak a témakörben megörökítésre és publikálásra méltónak a lapok szerkesztői és kiadói. Ha közelebbről megvizsgáljuk a továbbképzésekkel, tanfolyamokkal foglalkozó képeket, 10 forráshelyet azonosíthatunk; ezek hol egyedi, hol sorozatképeket jelentenek – összeadódva így jön ki a 19 darab kép. Eloszlásuk (a képzéshez képest) több újságra is kiterjed: a *Köznevelés, A Tanító munkája, A Tanító,* az Óvodai Nevelés és az *Úttörővezető* is közölt a témában fotókat. Nemcsak megjelenési helyeit, hanem témáit tekintve is változatosabb vizuális anyagot kínál a továbbképzés – kisdobos rajvezetők tábora, gyakorlati foglalkozás-tanfolyamok, általános iskolai tanároknak, szakfelügyelőknek, felügyelőknek és óvónőknek szóló továbbképzés éppúgy megtalálható itt, mint a pedagógus rajvezetőknek vagy úttörővezetőknek szervezett tanfolyamok. A képek többsége 1965-öt követően született, abban a reformidőszakban, mely az 1961-es közoktatási törvény érvénytelenítése után újra teret engedett a szakmai párbeszédnek; ennek jele volt többek között a Magyar Pedagógiai Társaság által szervezett, s igen hangsúlyosan szerepeltetett V. Nevelésügyi Kongresszus megszervezése 1970-ben (Kelemen 2010). A kísérletezés, az érdekérvényesítés tágabb teret kapott tehát, s ebben a kontextusban kell értelmezni a továbbképzésről szóló fotókat.

De mi is számít tanár-továbbképzésnek? A jelenlegi szakirodalom a tanárképzés átfogó fogalmán belül egy négyes mátrixot különböztet meg. A mátrix elemei a következők: a szervezett tanárképzés (*teacher training*) és a tapasztalati úton történő, spontán, informális tanárképz(őd)és (*teacher development*), illetve a munkába lépés előtti képzés (ez a tulajdonképpeni képzés!) és a munkába lépés utáni továbbképzés (Gordon, 2002; Kárpáti, 2009: 203–226). A fejezet csak ez utóbbival foglalkozik, hiszen a munkába lépés előtti, szervezett képzést már áttekintettük, az informális képzési formákat pedig képileg nem lehet elkülöníteni. Mi számítana ide? Ha egy tanár könyvet olvas egy fotón, az már önművelésnek számít? Hogyan lehet megfogalmazni vizuálisan a tapasztalati tanulást? Ilyen és ehhez hasonló kérdések miatt nem vizsgálom meg a kérdésnek ezt a vetületét.

A továbbképzésre vonatkozó első képi példám az előzőekben már említett szakmaiság előtérbe kerülését jelzi, egyben példája (az 1960-as években ritka) közvetlen propagandának

és voluntarizmusnak: *„Tegyünk mindennap többet az általános iskoláért!"* – szól a fotó felirata.

7. kép

Készítő: N/A
Cím: Tegyünk mindennap többet az általános iskoláért!
Megjelenés helye, ideje: A Tanító, 1968/1, 10.
Képleírás: A pedagógiai tanácskozást bemutató képeken általában öltönyös férfiak ülnek körbe egy asztalt, esetleg ugyanezek a szereplők emelvényen helyezkednek el, mögöttük különböző szimbólumokkal (Lenin képe, vörös csillag, idézet, zászló), előttük az asztallal. Az óvoda és az alsó tagozatos tanítók tanácskozásainál épp ellenkezőleg, női túlsúlyt figyelhetünk meg, ami megfelel az oktatási színterek ismert presztízshierarchiájának.

Ha csak a képi információkra hagyatkozunk, a nyelvi kontextus (a felirat és azt követő cikk) nélkül értelmezésünk teljesen más irányba is terelődhetne. Az oktatásirányítás vagy a politika világába utalnánk a fotót (7. kép), ami egy újabb érdekes kérdést vet fel: Miért jutunk erre a következtetésre, ha ezt a fényképet egy 1960-as évekbeli pedagógiai lapban megpillantjuk? Az öltönyös férfiak látványa egy asztalnál ezt a benyomást keltheti bennünk – ez az eredmény természetesen olyan mentális kategorizálás eredménye, amit jobb esetben módosítunk ellenkező információk esetén. Barthes retorikai elemzése (2010) alapján jelen esetben a nyelvi szubsztancia jelenti azt az ellenkező információt, ami felborítja az előzetesen adott denotatív jelentést (a konkrét vizuális elemeket) és az ehhez kapcsolódó konnotatív értelmeket (a politikai, irányító testület képzete); a cikkből tudjuk meg, hogy itt egy továbbképzésről van szó, és így már értelmet nyer a felirat is. A nyelvi kontextus figyelembevétele elengedhetetlen bármely fotó interpretációjánál.

A győri Tanítóképző által szervezett eseményen Góczán Károly tanulmányi főeladó mutatta be „okos" gépét, az AVIG-II.-t, mely egyaránt köthető a hallgatók felkészítéséhez és a tanítók továbbképzéséhez. Ilyen értelemben a kép tudomány és mindennapos gyakorlat kapcsolatáról, a behaviorizmus és oktatástechnológia befolyásáról tanúskodik – a lényeg hiányzik

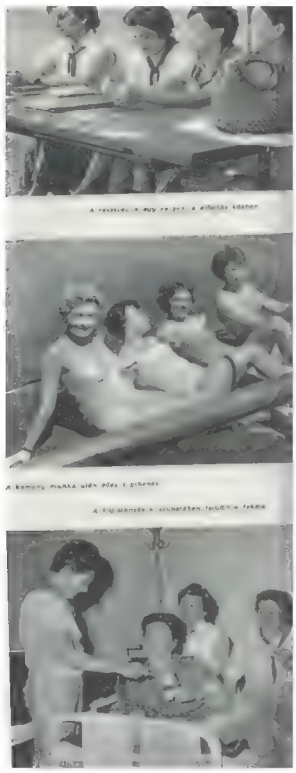
csak róla: a bemutatott gép, amit mindenki figyel. Vagyis a fénykép egyik fontos jelentése a hiány által fogalmazódik meg, aláhúzva azt a megállapítást, hogy gyakran fontosabb az, ami *nincs* a képen, mint ami *van*. A felirat sajátosságát megfogalmazása adja: Ki az a *mi*, az alany, akire a felszólító módú igealak vonatkozik? Csak a szakma, vagy a társadalom egésze köteles elvégezni a munkát? Véleményem szerint mindkét értelmezés jogosult lehet, elsősorban persze a képzőintézmények és a gyakorló tanárok számára rendelkezik tartalommal a mondat. A cselekvésre való felszólítás látszólagos ellentmondásban van a kép szereplőinek passzív, befogadó magatartásával: ezt az ellentmondást feloldhatjuk, ha a jövőre vonatkozó parancsot látunk benne. A gép megismerésével, használatának elsajátításával egy lépést tettünk a cél felé vezető úton, amit az aktív használat követhet. A cselekvés folytonossága és kényszerítő ereje a kor kihívásaira adott válaszban, az önképzésben és az állam által szervezett továbbképzésekben rejlik – a szöveg további tanúsága szerint.

A szereplők viszonyai közt itt (ellentétben a képzéssel foglalkozó képekkel) nem figyelhetünk meg alá-fölérendeltséget; egyenrangú, egységes testületként viselkednek a bemutató résztvevői, akikről nem tudjuk meg, hogy pedagógusok, iskolavezetők, felügyelők vagy a szakmai oldal képviselői. Nem ők a fontosak, hanem a közvetített üzenet. Névtelenségük egyben az általánosítást is elősegíti – ők „csupán" képviselői az oktatás-nevelés világának, nem egyedi személyiségek. A mindenkire vonatkozás parancsa révén bárki behelyettesíthető az innovációkat figyelemmel kísérő és azokat majd adaptáló közönség soraiba. A továbbképzésről szóló második (s egyben írásom utolsó) képelemzése kevésbé formális, mint a tanítógép bemutatása az érdeklődőknek – inkább a most következő együttműködő, cselekvő magatartás jellemző a továbbképzés vizuális ábrázolására.

2. kép-szekvencia

Készítő: Szilvásy Z. Kálmán
Cím: „…mindig szép számmal jönnek a táborba"

Megjelenés helye, ideje: A Tanító Munkája, 1963/1, 14.
Képleírás: A fotóriport a pedagógusokat mutatja be tanulói szerepkörben, amit csak megerősít az úttörőnyakkendő általában gyerekekhez kötődő látványa. Az életképek az úttörő- és ifivezetők élményszerű tapasztalatszerzését, tanulását és a táborvezetés informális tanácskozását mutatják be, a tábor kiragadott pillanatai közül válogatva. Szokatlan, hogy a tábor itt csak a pedagógusokról szól, és nincsenek gyerekek – ez is a továbbképzés jellegéből fakad.



3. kép-szekvencia

Készítő: Szilvásy Z. Kálmán
Cím: „…mindig szép számmal jönnek a táborba"
Megjelenés helye, ideje: A Tanító Munkája, 1963/1, 15.
Képleírás: A riport befejezése szabadidő és hasznos munka kettősségét illusztrálja: a résztvevőket olvasás, napozás és kávézás közben mutatják be a fényképek. A fotók kivételek a korpuszban, mert a pedagógust hivatásán kívül, civil életében ábrázolják, egyedül az úttörő nyakkendő és az olvasás utal a rajvezetők továbbképzésére. Egyedülálló, hogy női pedagógusokat fürdőruhában ábrázoljanak; a képek publikálásának egyik célja a hagyományos szerepektől való eltávolodás, a pedagógus-kép rokonszenvesebbé tétele lehetett.

A fenti képes riport (második és harmadik kép-szekvencia) rajvezetők nyári táborát mutatja be – az ifjúsági mozgalom képi feltárása további kutatások tárgya, itt csak a továbbképzés szempontjából elemzem a tudósítás fotóanyagát. A pedagógus-társadalom egy kevéssé bemutatott, ismeretlen oldalát ismerhetjük meg: a „civil" pedagógus képét. A munka mellett a szórakozás, kikapcsolódás is helyet kap a táborban, köz- és magánszféra hagyományos elkülönítése megszűnik itt, egységben látjuk az emberi személyiséget. A tanárt, pedagógust általában hivatása gyakorlása közben ábrázolják, legfőbb attribútumai, ismertetőjegyei az osztályterem, az iskola, óvoda, vagy a felsőoktatás színtereihez tartozó tevékenységek. A teljes szerepazonosulás (Horváth 2004; N. Kollár-Szabó szerk. 2004) megtörik ezeken a fényképeken, napozó, kávézó, beszélgető (nyaraló) ifivezetőket láthatunk, akiknek az intézményen kívül is van

életük. A sajátosságot éppen ez a kettősség adja: hivatalos és hagyománytörő képek egymás melletti feszültsége, a pedagógus-kép megerősítése és módosítása, az ábrázolási kánon megújítási szándékának jeleként.

Az 529 darab pedagóguskép közül egyetlen félmeztelen ábrázolás maradt meg – a fenti riportban. A testiség és a nemi jelleg ilyen mértékű hangsúlyozása kivételnek tekinthető: még ha a gyerekek félmeztelenül is jelennek meg a fotókon (pl. testnevelés foglalkozásokon, táborokban stb.), az őket felügyelő tanárok akkor is teljesen fel vannak öltözve. Előfeltevésem szerint mindez a tekintéllyel és presztízzsel is összefügghet – a „levetkőztetett" emberi test látványa kockázatot rejt magában. A test (body) fogalma központi kategória az ikonográfia-ikonológia újabb elméleteiben. Mitchell megfogalmazásában a kép jelentőségének megnövekedése, a „képi fordulat" nem más, mint *„a vizualitás, az apparátus, az intézmények, a diskurzus, a testek és a figuralitás összetett kölcsönhatása"* (2008, 136). A néző ebben az összefüggésrendszerben egyszerre ölti fel a megfigyelő és a felügyelő szerepét, a néző szerepe Mitchellnél magába foglalja a tekintetet, pillantást, a „vizuális élvezet gyakorlatát" – valamennyi megfogalmazás ráilleszthető a kép befogadására. Ezek a cselekvések az eddig elzárt intim szférába engednek bepillantást – minden ilyen feltárulkozás jellegénél fogva veszélyes, nem véletlen, hogy ritka. Foucault hatalomelméletében (1990) a test a tudás (diskurzus) alanya és tárgya egyben, termeli és befogadja a magáról szóló információkat, a felügyelet és közvetve a hatalom mechanizmusainak „elszenvedője" és formálója is egyben. Összefoglalva: feltárulkozás, kiszolgáltatottság és nyíltság nem túl gyakori megnyilvánulásaként (is) felfogható a riport, mely az új látószög segítségével egy másféle, rokonszenves fényben láttatja a nevelőket.

A cselekvésekben (együtt kávézás, beszélgetés, gyakorlati tevékenység) a mozgalom baráti, egyenrangú vonásai hangsúlyozódnak – az úttörőkendők mutatják az egyetlen formális, testületi jegyet a fotókon. Az előző képi példa megszólalásával ellentétben (*„Tegyünk mindennap többet az általános iskoláért!"*) a feliratok és a cikk szövege itt hol külső nézőpontról tanúskodik (*„…mindig szép számmal jönnek a táborba."*, *„Az ifik a bábozás alapelemeivel ismerkednek"*, *„A pedagógusok nagy érdeklődéssel figyelik a bábműsort"*), hol általános alanyként szólal meg (*„Úgy látszik nem is olyan nehéz a bábkészítés"*, *„A kemény munka után édes a pihenés"*, *„A foglalkozások szünetében felüdít a fekete"*). Az azonosulás és társadalmi kötelezettségvállalás helyett a beszámoló-jelleg dominál.

Záró gondolatok

A pedagógusképzés, -továbbképzés rendszere valójában mindig a felsőoktatási környezet által meghatározott (Kocsis 2003), csakhogy ez utóbbi intézményhálózatról nem nagyon maradt fenn vizuális forrás az anyagban (az itt említett példákat leszámítva), így ezen a szűk bázison végezhető el csak a képi elemzés. Az 1960-as, 70-es években nagyon fontos helyet foglalt el ez a kérdés a tudományos és közéleti diskurzusban, amit a közoktatás-fejlesztés, különböző reformkezdeményezések és az 1961-es oktatási törvény kudarcának (már említett) következményei csak megerősítettek. A *Korunk* folyóirat 1970. novemberi számában a pedagógia fontos feladatának tekinti *„a társadalmi-gazdasági haladással való versenyfutása közben"* a képzés, továbbképzés feladatainak újrafogalmazását (Kuszálik 1970, 1669). Talán nem véletlen, hogy a 60-as évek második felében indult meg az új gazdasági mechanizmus, ekkor hirdették meg a Szovjetunióban a békés egymás mellett élés politikáját, és a magyar művészeti-tudományos életben hivatalosan is megjelent az ideológiai sokféleség (Köpeczi 1975, 49–50). Mindezek a folyamatok egymást erősítve segítették és támogatták a hazai pedagógiai gyakorlat és neveléstudomány presztízsnövekedését, autonómiájának fokozódását.

BIBLIOGRÁFIA

Assmann, Jan (2004): A kulturális emlékezet : Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban. Budapest : Atlantisz, 2004. 313 p.

Barthes, Roland (2010): A kép retorikája. In: Vizuális kommunikáció. Szöveggyűjtemény. Szerk.: Blaskó Ágnes – Margitházi Beja, Budapestt : Typotex, 2010. 109–125. p.

Bircsák Anikó (2007): Az ünnep ideje. Kerényi Károly és Gadamer. In.: Csörsz Rumen István – Szabó G. Zoltán (szerk.): „Nem sűlyed az emberiség!"...Album amoricum Szörényi László LX. születésnapjára. Budapest : MTA Irodalomtudományi Intézet, 2007. 1333–1342. pp.

Darvai Tibor (2011): A Tanító című neveléstudományi folyóirat ikonográfiai vizsgálata. 1963,1970. In.: *Iskolakultúra,* 2011. 21. évf. 6–7. sz. 71–86. p.

Dewey, John (1912): Az iskola és a társadalom. Budapest : Lampel, 1912. 77 p.

Dúll Andrea (2009): Edukációs helyszínek környezetpszichológiája. In.: uő.: A környezetpszichológia alapkérdései. Helyek, tárgyak, viselkedés. Budapest : L'Harmattan, 2009. 257–280. p.

Falus Iván (szerk., 2004): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Budapest : Műszaki Könyvkiadó, 2004. 540 p.

Fényes Hajnalka (2010): A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban : A nők hátrányainak felszámolódása? Debrecen : Debreceni Egyetemi Kiadó, 2010. 277 p.

Foucault, Michel (1990): Felügyelet és büntetés. A börtön története. Budapest : Gondolat, 1990. 424 p.

Géczi János (2004): Világkép-emberkép-pedagogikum. In.: *Új Pedagógiai Szemle,* 2004. 54. évf. 1. sz. 69–75. p.

Gordon Győri János (2002): A tanárképzés és a tanártovábbképzés japán modellje. In.: *Magyar Pedagógia,* 2002. 102. évf. 4. sz. 491–515. p.

Horváth György (2004): Pedagógiai pszichológia. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2004. 311 p.

Wregg, E. C. (Ed., 1999): Introduction to Classroom Observation. London ; New York : Routledge, 1999. 160 p.

Kárpáti Andrea (2009): Teacher training and professional development. In.: Fazekas, K. – J., Köllő, J. – Varga (ed.): Green Book for the renewal of public education in Hungary. Budapest : Ecostat, 2009. 203–226. p.

Kelemen Elemér (2007): A budai Tanítóképző története (1869–1999). In.: uő.: A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19-20. századi történetéből. Pécs : Iskolakultúra, 1997. 60–71. p.

Kelemen Elemér (2010): A pedagógus-továbbképzési kabinettől a pedagógiai intézetig (1969-1979). In.: *Iskolakultúra,* 2010. 20. évf. /7–8. sz. 76–84. p.

Keller Márkus (2010): A tanárok helye. A középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. század második felében, magyar–porosz összehasonlításban. Budapest : L'Harmattan : 1956-os Int., 2010. 288 p.

Kiss Árpád (1978): Az oktatástechnológia (pedagógiai technológia) jelentése és jelentősége. In.: *Pedagógiai Szemle,* 1978. 28. évf. 12. sz. 1126–1129. p.

T. Kiss Tamás (2000): A népnevelőtől a kulturális menedzserig : Fejezetek a népművelőképzés fejlődéstörténetéből. Budapest : Új Mandátum, Budapest, 2000. 194 p.

Kocsis Mihály (2003): A tanárképzés megítélése. Pécs : Iskolakultúra, 2003. 163 p.

N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk., 2004): Pszichológia pedagógusoknak. Budapest : Osiris, 2004. 639 p.

Köpeczi Béla (1975): A magyar kultúra harminc éve. (1945–1975). Budapest : Kossuth, 1975. 251 p.

Kuszálik Piroska (1970): Tanárképzés-továbbképzés. In.: *Korunk,* 1970. 11. sz. 1669–1676. p.

Ladányi Andor (2008): A középiskolai tanárképzés története. Budapest : Új Mandátum Kiadó, 2008. 183 p.

Mérei Ferenc (1989): Társ és csoport. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1989. 369 p.

Mihály Ildikó (2010): Iskolai szertartások. Élmények és veszélyek a diákélethez kapcsolódó rituálékban. In.: *Új Pedagógiai Szemle,* 2010. 60. évf. 3–4. sz. 238–245. 9.

Mitchell, William James 2008): A képi fordulat. In.:uő: A képek politikája : W. J. T. Mitchell válogatott írásai. Szeged : JATEPress, 2008. 131–155. p.

Nagy Mária (2004): Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. In.: *Educatio,* 2004. 13. évf. 3. sz. 375–390. p.

Németh András (2003): A magyar középiskolaitanár-képzés fejlődése. A főbb nemzetközi recepciós modellek tükrében. In.: *Iskolakultúra,* 2003. 13. évf. 3. sz. 53–69. p.

Németh András (2012): Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945 : Nemzetközi fejlődési trendek, nemzetközi recepciós hatások. Budapest : ELTE Eötvös Kiadó, 2012. 112 p.

Parry, Richard (2008) "Episteme and Techne". In.: Zalta, Edward N.(ed.): The Stanford Encyclopedia of Philosophy. [online] [2012.12.16.]
< URL: http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/episteme-techne/

Schramm, Wilbur (1962): The Newer Educational Media in the United States. U.S. National Comission for UNESCO. 1962.

Skinner, Burrhus F. (1973): A tanítás technológiája. Budapest : Gondolat, 1973. 248 p.

Smagorinsky, Peter (2010): A Vygotskian analysis of the construction of setting in learning to teach. In.: Ellis, V. – Edwards, A. – Smagorinsky, P. (eds.): Cultural-Historical Perspectives on Teacher Education and Development. Learning Teaching. New York : Routledge, 2010. 13–30. p.

Szilágyi Gábor (1999): Elemi képtan elemei. Budapest : Magyar Filmintézet, 1999. 570 p.

Wexler, Philip (1989): Curriculum in the Closed Society. In.: . Giroux, Henry – Mclaren, Peter (eds.): Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle. New York : State University of New York, 1989.. 92–105.

Wulf, C. (Hrsg. 1997): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim : Beltz Verlag, 1997. 1160 p.

Wulf, Christoph (2004): Einleitung: Bildung in schulischen, religiösen und jugendkulturellen Ritualen. In.: Wulf et al. (Hrsg.): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden : Springer DE, 2004.. 7–23. p.

Wulf, Cristoph – Zirfas, Jörg (2005): Bild, Wahrnehmung und Phantasie. In.: Wulf – Zirfas (Hrsg.): Ikonologie des Performativen. München : Wilhelm Fink Verlag, 2005. 7–35. p.

SOMOGYVÁRI LAJOS

TEACHER TRAINING AND POSTGRADUATE TRAINING ON THE PEDAGOGICAL PHOTOS BETWEEN 1960 AND 1970

This paper examines the visualisation of teacher training and postgradual training in the journals of History of Education in Hungary in 1960s years. This corpus of photographs is a discourse about the profession itself, which is a component of group identities on the one side, and an image to the society on the other. The methodology of Iconography help us to analyze the pictures and to draw the anthropological worldviews of the Socialist Pedagogy.

IDEGEN NYELVŰ TANULMÁNYOK, KÖZLEMÉNYEK

DIKICI, İSMAIL ZEKI

Using Short Stories in English Language Teaching at Upper-Intermediate Level

This study examines a group of Turkish University students' responses to some short stories in English. The group consisted of nine participants-nine sophomores studying at Muğla Unversity in Turkey. The participants took upper-intermediate English, and this study was carried out during their upper intermediate classes. For the first week the participants were given a text and they discussed it with their teacher but for the second and the third week they read the stories with another teacher and at the end of a three week short story reading period, they were asked to fill in a questionnaire and they were interviewed. The interviews and the questionnaire indicated that the students had positive attitudes to short story reading and they stated that short story reading contributed to their reading comprehension. They also found short story reading very useful for the fact that it enhanced their reading; the texts did not bore them as they were not too long and they also formed a cultural understanding.

1. Introduction

For a long time, literature has not been included in the curriculum of teaching English since teaching a foreign language has been regarded as a matter of linguistics. *"In the sixties and seventies, in fact, there was a distinct reaction against the use of any literary English at all in the classroom, but now the pendulum has swung the other way ..."* (Hill, 1994: 7).

As most of the studies that examined the relationship between literature and language teaching have articulated, the benefits of literature are: literature helps developing linguistic knowledge both on usage and use level (Lazar, 1994; Widdowson, 1984), literature has the potential to increase learners' understanding of the target culture (Parkinson and Thomas, 2000).

Using short stories in language teaching dates back to hundreds of years ago. Actually people have always told stories since the prehistoric times. The pictures that primitive tribes drew on the walls of ancient caves were telling a story (Demirtürk, 1). But in the nineteenth century, second/foreign languages were taught with the help of the Grammar Translation Method. Students would translate literary texts from the second/foreign language to their

native language. When this method was replaced by methods that emphasised structures and vocabulary, literature was no longer used (Erkaya, 5).

Short story use has recently gained importance in foreign language teaching owing to the fact that they contribute to literature and foreign language teaching as they are usually based on authentic contexts. Even if they are not based on authentic contexts sometimes, they still reflect contexts that make sense to students. In some of these they can identify themselves with some characters which will make it easier for them to read and understand and help them learn L2 more easily. Some other benefits of literary texts can be expressed as follows: Containing real examples of grammatical structures and vocabulary items, the literary texts raise learners' awareness of the range of the target language and advance their competence in all language skills (Povey, 1967). Secondly, using literature in language teaching has the advantage of providing cultural information about the target language. Literary texts increase foreign language learners' insight into the country and the people whose language is being learnt (Collie and Slater, 1991), which fosters learners' ability to interpret discourse in different social and cultural target language contexts (Savvidou, 2004). Lastly, since literature enables students to understand and appreciate other cultures, societies and ideologies different from their own, it encourages personal growth and intellectual development (Carter and Long, 1991).

Instructors have realised that literature can be used to reinforce the skills and complement language teaching, in particular, the use of short stories. Besides that, for language teachers, short story reading is important because regardless of proficiency level, age, gender, and some other socio-economical factors etc. we can easily make use of them. Students/learners of L2 will take pleasure reading short stories.

In everyday life we still tell each other stories to share our experiences or to give some other people advice. Short stories engage us in real life. One of the benefits of short story reading as stated by Demirtürk (ibid.,) is that "the writer is using the short story as a medium to communicate the meaning of human experince to us. So, we the readers, learn to find meaning in this experience and to share it with others much like the way characters do among themselves.

2. Review of Related Literature

Literary texts can be very useful in stimulating the learner's acquisition since they provide authentic contexts for processing L2. Literary texts involve authentic examples of not only

vocabulary but also grammatical constructions. They raise learners' awareness of the target language and help them develop various skills and to become acquainted with the target culture. In language teaching it is widely accepted that for one to learn a foreign languge, she/he not only needs to learn some grammatical constructions and vocabulary, but also learn about the target culture, and community, know about their lifestyles, what they eat, how they survive etc.

According to Collie and Slater (1990, 3) there are four main reasons which lead a language teacher to use literature in the classroom. These are a *"valuable authentic material, cultural enrichment, language enrichment and personal involvement"*. In literature lessons, students read and then they have to resort to several comprehension strategies to be able to understand and decode the context. Therefore literature puts not only pressure on students but it guides them to make guesses, put themselves in the writer's shoes and most important of all, while reading literature,in particular short stories, students will have to share their opinions, views, and gists they get out of short story reading with their peers and partners.

Moreover in short story reading usually there is immediate feedback by the teacher or students correct one another. Short story reading usually triggers students and motivates them because of their authentic contexts and different interpretations, and meanings. By means of short stories students can become aware of such characteristics of the target language as similes, metaphors, rhymes, colloquial speech etc. The inclusion of short fiction in the ESL / EFL curriculum offers the following educational benefits (Arıoğul, 2001:11-18):

(1) makes the students' reading task easier due to being simple and short when compared with the other literary genres,

(2) enlarges the advanced level readers' world views about different cultures and different groups of people,

(3) provides more creative, encryptable, challenging texts that require personal exploration supported with prior knowledge for advanced level readers,

(4) motivates learners to read due to being an authentic material,

(5) offers a world of wonders and a world of mystery,

(6) gives students the chance to use their creativity,

(7) promotes critical thinking skills,

(8) facilitates teaching a foreign culture (i.e., serves as a valuable instrument in attaining cultural knowledge of the selected community,

(9) makes students feel comfortable and free,

(10) helps students, coming from various backgrounds, communicate with each other because of its universal language,

(11) helps students to go beyond the surface meaning and dive into underlying meanings,

(12) acts as a perfect vehicle to help students understand the positions of themselves.

On the other hand, Oster (1989) argues that students should be encouraged to question and discuss the short stories that are told from a single point of view. Following that, they can tell the story from a different character's view or rewrite it from their own views. This activity not only integrates reading with the productive skills but also enables students to realise how their own experiences, culture and values affect their views.

To sum up, it is widely accepted that short story reading has great roles in foreign language teaching/learning; a number of studies carried out to date lay emphasis on the importance of using short stories. Short stories that they are selected and applied properly with regard to the students' needs, will enhance students' level of proficiency and students will become more engaged in the target language.

2.1 Definitions

Short story: is a supreme resource for observing not only language but life itself. In short fiction, characters act out all the real and symbolic acts people carry out in daily lives, and do so in a variety of registers and tones (Hişmanoğlu, 2005: 61).

Literature: is the art of written products i.e poetry, drama, prose etc.

Metaphor: A way of describing something by saying that it is like something else, without using the words 'like' or 'as' e.g. *That man is a snake*. (Thornley and Roberts, 2002).

Culture: integrated pattern of human knowledge, belief, and behaviour which has to do with social learning.

Reading comprehension: the level of understanding a text or any sort of writing.

2.2. Statement of the Problem

Literature can be seen as a tool to stimulate learners' personal and cognitive development through understanding of the real world. Using literature provides a recognition of the value of introducing authentic contexts as opposed to those artificial ones in the classroom. It helps to motivate students and attracts their attention.

In this respect short stories are important for students to develop their L2 skills. These short stories provide students with socio-cultural dimensions which contribute to the enrichment of their vocabulary. Short story reading provides the basis for highly motivated small-group work in the classroom. When we ask students to do prereading activities we guide them to work out meaning from the context; they read a text and then by guessing meaning they analyse it. They use the whole context to decode meaning of unfamiliar words (Cooper, 1984: 128). All such practices form the basis not only for vocabulary,but also for grammar, speaking and all other aspects of language learning.

Therefore this study examines the role of short story reading in an upper intermediate class consisting of 9 students. This study was carried out at Muğla University in Turkey to address the afore mentioned issue to indicate whether short shory reading will contibute to the students' reading comprehension as well as their other skills. We want to test the relationship between short story reading and its contribution to the students' level of English.

2.3. Purpose of the study

The purpose of this study is to explore some positive contributions of short story reading and its effect on the students' level of reading comprehension with a focus on some cultural aspects and to motivate them to become more engaged in learning English and to evoke their interest. The study is based on the following questions:

(1) To what extent does short story reading contribute to the students' level of comprehension?
(2) What are the students' attitudes towards short story reading?
(3) Is there a significant relationship between short story reading and the students' development of cultural awareness?

2.4. *Hypothesis*

The use of short stories at upper intermediate level will result in a high level of reading comprehension and comprehension of the target culture. Therefore the students will become more motivated to learn English.

2.5. Sampling

9 participants from Muğla University were involved in this research. The participants had already attended prep. School, had been taking English courses for 2 years and were at upper-

intermediate level. The number of participants was limited to 9 as there were only 9 students taking this course.

The study was conducted with a group of sophomore upper-intermediate level students at Muğla University in Turkey. The proficiency level of these students was quite high since they had been learning English for sometime and most of them had been working in the tourist industry where they had a chance to practise their English easily. The scope of this research is to look at their interest in short story reading and see how short story reading enhanced and contributed to their reading comprehension and some other skills. With regard to research ethics the students signed a consent form to take part in this research study.

2.6. *Instrumentation*

The following short stories were selected because they represented various classic Enlish / American literature adaptations with comprehensive vocabulary and grammar structures. They are leveled books with vocabulary and grammar structures at Upper English language proficiency level as determined by the book publishers.

(1) *"Charles"* by Shirley Jackson

(2) *"No speak English"* by Sandra Cisneros

(3) *"Cat in the Rain"* by Ernest Hemingway.

Short story as a literary genre is brief, contemporary, interesting, and portrays a modern cultural setting that is either familiar with the student or attached to the target language and its culture. Therefore it is essential that a teacher has in his/her mind the elements that allow the apprehension of a story. It is a matter of taste whether one makes an initial explanatory lesson for example, about how to understand a character in a story, or whether one allows questions to form the desired approach and results inductively. In either case the essential aspects of the story have to be established for full understanding. *Setting* may at one level be the obvious fact of geography but it could equally be a significant dimension of the plot and may form the major justification of the events.

The most convenient handle for understanding a short story is through its characters. This requires that we have some idea as to how an author builds up his/her characters and how we learn of their nature. As suggested by Povey (ibid.) characters are established in five ways:

a) the explanation of the author;

b) what the character says;

c) what is said about him/her;

d) what the character does;

e) what is done to him/her .

It is not always easy to establish the individual difficulty level of vocabulary, because the readers may have a varied background and some readers may already be familar with some expressions or foreign elements. If a teacher has some doubts about the students' level of comprehension she/he might begin by asking the students to go through a page underlining all the unfamiliar words. This was one of the ways in the presentation of the short story. The students underlined the unfamiliar elements in the story. The teacher asked them to search for the dictionary meaning of these unfamiliar words. This process was carried out before the first reading of the story.

After the presentation of vocabulary and cultural elements there were two reading sessions. The first one was for rapid general reading, the second one a slower one for deeper comprehension. After that the students were asked how/what/where/who questions but they were not asked any *"why"* questions because *"why"* questions were reserved for the second part after the factual ground had been established and understood. This is because*"why"* questions require that students develop their interpretation from the already firmly fixed knowledge of fact.

At the second stage after establishing what a character actually did, we asked such questions as *"Why did he think Charles was to blame?" "Why was his mother suspicious of him?"*... or at the next stage we asked the students questions which required his/her own interpretation and involved the student such as *"Would you have done this?"* "What would you rather have tried?"

Another issue which was paid attention to was the principle of reading with close attention and the close and precise examination of language and its connotative and semantic features. This technique is useful as students are quantitatively different in their skills but not qualitatively different in the intellectual and social experience.

The experimental group participants were provided with three short stories. The first short story was discussed in class with the teacher after pre and post reading sessions. The students first did silent reading; then the teacher read the story out so that the students could pay attention to pronunciation and the teacher got three students to read the same text out in paragraphs so that he could correct any mistakes regarding mispronunciation and then the teacher guided the students with some comprehension questions and encouraged them to

speak and practise their English. Hence the second and third stories were discussed with another teacher to avoid any bias that was likely to arise.

At the end of each reading session, the participants were asked comprehension questions to make sure they understand the stories. In the selection of these short stories the fact that these stories were by some famous authors was taken into account. Also the stories *"No speak English"* and *"Cat in the Rain"* contained some foreign elements and vocabulary from Italian and Spanish and they also reflected the melting pot that was the USA. Therefore such short stories were important in awareness raising of the students. However it should be also stated that any familiarity with Italian and Spanish or with colloquial English with regard to their prior knowledge would provide them with advantage over the others.

When all the stories were finished at the end of the third session they were given a questionnaire to reflect their attitudes towards short story reading. The questionnaire consisted of 11 open-ended questions (see *Appendix*).

2.7. Data Analysis

Before and after each session, the participants were asked comprehension questions and true/false questions. Discussion was initiated by the teachers and particularly a special emphasis was laid on culture. Semi-structured interviews with the other colleague and the students contributed to the data in this study. Also discourse analysis-analysis of the short stories was administered as a source to obtain data. Teacher fronted group discussion was indexed asking the students where the story took place and who the main characters and the like. In order not to affect the students' anxiety level they were not videotaped however it could have been better to obtain every single detail. In this study the students' attitudes towards short story reading is the *"independent variable"* and their level of reading comprehension is the *"dependent variable"*.

2.8. Limitations of the Study

The following limitations of this study were as follows. In the first place, there were 9 participants who were sophomores and who had been attending upper intermediate English classes. As mentioned earlier the number of participants was limited to 9 because only 9 students took this course. Second, the results obtained in this study can be applicable to other students in other countries not only in Turkey. Also in order to avoid any bias that is likely to arise, another teacher was employed in the discussion of the second and third short stories.

3. Findings and Discussion

Teaching a foreign language is a combination of not only teaching but also developing the four skills of students as well as providing them with the culture of the target language so that the students can best benefit from it.

Of all literary genres short stories seem to be the most useful ones due to their length. The shorter a story the better it is because students do not feel bored. Harmer (2001) lays an emphasis on the importance of simplified books as extensive reading materials, claiming that "such books succeed because the writers or adaptors work within specific lists of allowed words and grammar. This means that students at the appropriate level can read them with ease and confidence. At their best such books, despite the limitations on language, can speak to the reader through the creation of atmosphere and/or compelling plot lines. The teacher should choose a story of an appropriate length because the students can then read, comprehend, synthesise and produce something in English therefore they will gain a language awareness.

4. Conclusion

This paper has tried to lay an emphasis on several beneficial points of authentic texts in EFL classrooms using three short stories. The short stories in this study were valuable for students to raise their language awareness, and internalise the language rules again and recreate them as their own rules. Teaching short stories has a key role in EFL/ESL, which helps to develop the language, and gain socio-cultural competence as well as helps students expand their linguistic and high-order thinking skills.

As the participants in this study contended short story reading provided them an authentic and natural context for the teaching of vocabulary and grammar. Because it appeals to the readers' imagination, it motivates the reader, it helps learners to develop their general language awareness, broadens their knowledge about language, and it provides readers with insights into the cultural as well as humanistic values in a language. Short story reading can lead students to gain more profound proficiency in understanding the target language as they are all based on everyday life. This study has indicated that short story reading should be given priority in the EFL/ESL classroom.

REFERENCES

Arıoğul, S. (2001): The Teaching of Reading Through Short Stories in Advanced Classes.Unpublished M.A Thesis. Ankara: Hacettepe University, 2001.

Carter, R., – Long, M.N. (1991): Teaching literature. Harlow: Longman, 1991.

Collie, J. – S. Slater. (1990): Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities. Cambridge: CUP, 1990.

Cooper, M. (1984): Linguistic competence of practice and unpracticed Non-native readers of English. In: J. C. Alderson – A. H. Urquhart (eds.), Reading in a foreign language. New York: Longman, 1984. 122–135. p.

Demirtürk, L. (1987): Approaches to the short story. Ankara: Usem Publications, 1987.

Erkaya, O. R., (2005): Benefits of using short stories in the efl context. *Asian EFL Journal.* 2005. vol.8. november.

Harmer, J. (2001): The practice of English language teaching. China: Pearson, 2001. 296 p.

Hill, J. (1994): Using literature in language teaching. London: Macmillan. 1994. 119 p.

Hişmanoğlu, M. (2005): Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic Studies.* 2005. vol 1, no 1,. 53–65. p.

Lazar, Gillian. (1994): Using literature at lower levels. *ELT Journal.* 1994. vol. 48, no. 2, 115–119. p.

Long, M. – Allen, W. – Cyr, A. (1980): Reading English for academic study. Rowley, Mass: Newbury House.

Oster, J. (1989): Seeing with different eyes: Another view of literature in the ESL class. *TESOL Quarterly.* 1989. vol. 23, no. 1, 85–103. p.

Parkinson, B., – Thomas H. R. (2000): Teaching literature in a second language. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000. 205 p.

Povey, J.F. (1967): Literature in TESOL programs: The language and the culture. *TESOL Quarterly.* 1967. vol. 1, no. 2, 40–46. p.

Savvidou, C. (2004): An Integrated Approach to the Teaching of Literature in the EFL Classroom. *The Internet TESL Journal.* vol. 10, no. 12. Retrieved October, 2011, from http://iteslj.org/Techniques/Savvidou_Literature.html.

Thornley, G. – Roberts G. (1984): An outline of English literature. Harlow: Longman, 1984. 219 p.

Widdowson, H. G. (1984). Stylistics and the teaching of literature. Burnt Mill, Harlow: Longman, 1984. 128 p.

APPENDIX

Short story reading questionnaire

Retrived and adapted from *www.ket.org/education/guides/pd/teachingtheshortstory.pdf*

Over the past few weeks you have had the chance to examine numerous things that can make a short story effective. You have created characters and "dipped the character in paint." We have done all these things as part of your preparation:

Find evidence of these in the stories

1-Protagonist.....

2-Background information.....

3-Conflicts.....

4- Vivid verbs.....

5-Foreign elements (if any).....

6-Sensory details.....

7-Climatic moment.....

8-Point of view of the story.....

9-Concrete/abstract words.....

10-Snapshot or thoughtshot.....

11- Problem words/expressions or sentences.....

KANCZLER, ISTVÁN – MORVAY-SEY, KATA

The Involvement of Combat Sports in School Physical Education in Hungary

The launch of the Hungarian National Core Curriculum (NCC) in 1998 resulted in combat sports and self-defence becoming a part of the cultural domain 'Physical Education and Sport'. This article focuses on the historical preliminaries and highlights the process of introducing combat sports into education. Moreover, it addresses issues relating to considerable pedagogic possibilities *and alternatives behind school martial arts education while emphasizing the possible difficulties as well. An additional aim is to serve an example for foreign authors of teaching physical education in Hungary. Furthermore, the authors intend to acknowledge the work and scientific achievements of Dr. Ferenc Galla – the associate professor and chairman of the Combat Sports Department of the former Hungarian College of Physical Education (TF)* [1].

The roots of combat sports appearing in the physical education lessons date back to the 1960's.Thanks to the sacrificing work of the outstanding figure of Hungarian judo, Dr. Ferenc Galla, combat sports have been included in the physical education lessons since the launch of the Hungarian National Core Curriculum in 1998.

Galla was working at the Department of Combat Sports of the former Hungarian College of Physical Education (TF), where he mostly taught judo, wrestling and self-defence. From the early 60's he attempted to highlight the importance of judo at the school through publishing articles, interviews and judo-focused reports. He argued for the values of judo and the necessity of applying this sport in physical education lessons through the channel of Hungarian Radio Shows as well.

Experimental Judo Model in Paks

The first most crucial event in the process of involving combat sports in physical education lessons took place in 1985. The Department of Combat Sports and the Department of Physical Education Theory and Pedagogy of the Hungarian College of Physical Education undertook the elaboration, professional supervision and control of an experimental judo program in Bezerédj István Elemetary School of Paks.

The program woven into physical education lessons started for the first and fifth graders in a phasing-out system, in the frame of a syllabus of additional material with regulated number of additional lessons. (Dr. Rókusfalvi Pál's letter to Csoma Sándor, the director of the Hungarian Institute of Pedagogy 30 April 1985).

Dr. Ferenc Galla worked out the syllabus whereas judo coach and physical education teacher, Miklós Vági was responsible for education in practice. The experimental program launched in the school year of 1985/86 as a result of an extensive social collaboration. The innovation was supported by Dr. László Török (headmaster of Bezerédj school), the whole school staff, TF, the Hungarian Institute of Pedagogy as well as the Institute of Pedagogy of Tolna County (Rókusfalvy 1988).

For the first graders 27 lessons a school-year, whilst for the fifth graders 32 lessons were determined. However, judo was introduced finally only in grade 5 (for 36 children) as an additional material. Additional judo education was applied in grades 3 and 4 in the following years. Among higher graders only those students were selected to become members of the judo classes who were considered 'promising' by the coaches on the basis of their work, attitude and talent. This principle did not mean that those pupils who became specified in languages in the higher grades were deprived of practising judo, since they had the possibility to take part in afternoon trainings as club members.

The number of physical education lessons increased to every day level from grade 5. Although the number of judo lessons remained unchanged (only one lesson a week) the physical education teacher being a judo coach as well could incorporate some judo-specific elements in the other four lessons in order to provide basics for the forthcoming stages of judo education.

The introduction stage in the lower grades concerning judo lessons involved one occasion a week and aimed at getting a picture of pupils being more interested and talented in judo. If these students were about to participate in afternoon judo courses, they had the chance to do so. The coaches held two trainings almost every afternoon with over 30 participants, which meant the number of children choosing judo appeared to be at least 120. This data might be considered remarkable since the group of children arrived from Bezerédj primary school exclusively –even though it was more possible to happen in those days. One is to face that nowadays it is very difficult to achieve one sport to be represented by over 100 athletes from one school. Although at that time the number of sport options was low compared to the huge number of children.

The essential goal of the program involved not only physically, but mentally and morally healthy young people who are able to cope with family life, work, public life while taking responsibility for the future of our nation in today's economic and historic situation.

During the experimental program, the development of classes specialized in judo and of the control group (members not being specialized in judo) was observed by a longitudinal

study. In the psychological part, both groups sat for a 30-parameter-test based on seven different approach-methods, whereas during physical testing judo-specific elements were applied (Rókusfalvy 1988).

Rókusfalvy reported on the first outcomes. The experimental class' results surpassed the control group's results in the field of empathy and taking risk. Performance and success-orientation also showed stronger tendency accompanied by a lower level of avoiding failure attitude among the members of the judo group. By the end of the second year, judo athletes' – mainly boys' – stress-level became lower than the control group members', which can be regarded as remarkable data, since at the end of the first year no significant difference could be revealed between the two groups (Rókusfalvy 1988).

Following the Paks-model several towns such as Debrecen, Kaposvár, Szolnok and even the capital (Budapest) started to introduce judo education at their schools. Unfortunately any further publications on the forthcoming results of the program are not available.

The Influence of the Judo Model in Paks on the Possible Involvement of Combat Sports in the Curriculum

The success of Paks experimental judo program and other combat sports (wrestling and Far-Eastern martial arts) becoming more and more popular contributed to the fact that the option of involving martial arts in the NCC arose from the mid-80's. At that time TF was requested to elaborate ideas on the NCC, thus each department made their suggestions. Dr. Ferenc Galla – the head of Department of Combat Sports – supposed it was time for his popularizing combat sports efforts to be crowned by suggesting martial arts getting involved in the NCC. The coordinator of the discussions was Dr. Endre Burka representing the National Pedagogic Institute. Dr. Ágoston Schulek, vice-rector of TF also participated in the procedure as well as Dr. József Zsolnay in whose school judo and Japanese language were parts of education (Dr. Galla Ferenc's letter to Morvay-Sey Kata 2009.04.02).

The educational material of judo outlined by Galla was supposed to be limited because curriculum-makers expressed their worries about introducing so many throws in physical education lessons. The curriculum specialists, following the European tendency, realised that the exclusively gymnastics-athletics-ballgame-specific physical education lessons needed to be extended by more varied, exciting sport activities arousing students' interest.

After the change in the system, an effective, creative, curriculum-focused work started, and since then one is to witness the national curriculum undergoing a continuous radical

transformation. The different versions of the NCC (NAT 1995, 2003, 2007, and 2012) published since 1998 – influenced by the European models – provide greater autonomy and the possibility of creative planning in public education. Framework Curricula documents – functioning as inter-regulators – based on the NCC also appeared, and in terms of the law, the revision of the NCC took place formerly every third year, at present the reconsideration happens every fifth year.

The most remarkable advantage of the new curriculum is the increase of teachers' autonomy. Nonetheless, the change in teachers' role requires a higher level of responsibility, creativity and continuous self-education. As for the domain 'Physical education and Sport' the most pleasing innovative factor seems to be the variety in content, implementing the suggestions made earlier by Hungarian experts. The physical education syllabus comprises sports and a branch of body-motion exercises that fulfil the requirements of modern times and provides opportunities to make students familiar with a wide range of movement samples. The newly invented psychomotor content – such as 'Combat exercises and games', 'Self-defence and Martial Arts', 'Prevention and Relaxation', 'Rhythmic Gymnastics', 'Outdoor and Recreational activities' – means challenge for PE practitioners and for PE teacher training as well (Rétsági 2004).

Within the above mentioned elements of the physical education curriculum several questions might arise and remain open resulting in uncertainty among physical education teachers (Morvay-Sey – Rétsági 2010). One of the most confusing points in the curriculum is the usage of the collective term 'martial arts'. Observing the NCC and Framework Curricula documents one is to notice that three sports such as aikido, judo, wrestling (ground-wrestling) are cited as suggestions for martial arts and two more objectives appear in frame of 'Combative exercises, games' and 'Self-defence'. The possible objectives, sports offered in the curriculum might cause perplexity among PE teachers and even further hindered by the fact that the concepts of 'aikido' and 'self-defence' have been interwoven. In the Framework Curricula of 2003, the concept 'aikido' is mentioned in grade 6, 7 and 8, however, when it comes to particular self-defence exercises, they are summarised as 'escaping techniques'. In the introduction part of teaching material in grade 11, judo for boys and aikido for girls are listed as offered self-defensive sports, nevertheless, when it comes to particular exercises only wrestling and judo are named. As for the Curriculum of 2008, aikido is not even referred to as a type of martial arts, but identified as self-defence, self-defensive techniques. It is important to point out that all the Far-Eastern martial arts include self-defence, and some of them are based on self-defensive exercises with partners, exclusively. Even though these methods (for

instance, Defendo, Jakab-method etc.) indicate traditional combat sports and contain a mixture of martial arts techniques they define self-defence as their basic element.

Concerning the cultural domain 'Physical Education and Sport' in European curricula, a tendency towards the strengthening position of judo, wrestling and combat games is to be observed. Combat sports made up of hits, kicks (such as karate, taekwondo, kick-boxing, thai-boxing, kung-fu) do not – or partly – appear as recommended branches of sports. The reason for this probably stems from the fact that applying hits and kicks without contact and injuries requires a long learning process where the athlete is to stop or hold back one's hit some centimetres from the target person, thus, one is to possess a high level of movement-transformation techniques. Another debate arising from curricula regulations is that the NCC of 2003 offers martial arts mainly to boys, and aesthetic type of exercises, sports are welcome in case of girls. The differentiation between the sexes exclude girls from acquiring the basics of combat sports, for instance, falling practices which could serve as very useful preventive techniques in real life-like situations. Furthermore, it would be very important for girls to become familiar with basic self-defensive techniques because of sources of danger, risk, handling conflicts and possible ways of escaping. Since the NCC of 2012 there are any differentiation between girls and boys, so the oppurtinity to practice martial arts is given for girls too.

The Implementation of Combat Sports in Practice in School Physical Education

The Possibilities behind the Modified Curriculum Time Allocation

The implementation of combat sports has been supported in Hungary by the changes in curriculum time allocation with the increased number of PE lessons. Although this possibility led to several questions concerning teachers' attitude towards the involvement of martial arts in their lessons.

In accordance with the regulations valid until 2012 and school practice, teachers can calculate with 76 physical education lessons (2 a week) within 38 school weeks (very rarely exceptional number) in Hungarian public education. Therefore it is possible to focus on combat sports in 7-8 lessons a year if PE teachers share their lessons proportionally among possible main themes in the field of study 'Physical Education and Sport'. The Framework Curriculum suggests 10 lessons a school year for the topic at issue from grade 5 to grade 12. However, this number seems to be quite low for achieving ideal increase in physical

performance, even though it may lead to improvement in students' motion-culture and to make them familiar with moves they are not accustomed to.

Act CXC of 2011 on National Public Education may carry some promising effects. Accordingly, the school '…organises physical education lessons with daily occurrence in frame of 5 hours per week' (Magyar Közlöny 2011.162). The modified curriculum time allocation entails the possibility of branches of sports that have been instructed in less lessons – such as combat sports – to be present in one or two physical education lessons a week. The Framework Curriculum of 2012 offers more lessons a school year for teaching martial arts (Table 1.) The necessity of change also emerged from the European tendency of terminating the earlier-mentioned old-fashioned way of gymnastics-athletics-ball-game-focused physical education lessons. Students demand interesting, experience-based lessons, new branches of sports, various kinds of movements combined with music or even getting familiar with dancing or different types of aerobics. Physical education teachers' fundamental role is to persuade students to exercise for pleasure while making them familiar with different forms of movements, thus, offering as many alternatives as possible for the pupils to be able to choose a form of motion or sport health-consciously – supposedly for a lifetime – outside school-life as well as after leaving educational scene behind. The possibility of a comprehensive physical education might also be provided by a variety of motions

Nonetheless, several questions might arise such as 'Are PE teachers able to keep up with the modernisation process? Are they able to reform physical education lessons as far as content is concerned? Are they prepared to fulfil the latest requirements? What will be implemented in practice out of the objectives the curriculum specialists imagined reforming the content of education?'

Grade	Referenced lesson number	Lesson number for each grade
1-2.	15	7/8
3-4.	14	7-7
5-6.	38	19-19
7-8.	46	23-23
9-10.	30	15-15
11-12.	20	10-10

Table 1.: Referenced lesson number for martial arts of the Frame Curriculum 2012.

Summary and Suggestions

The overall purpose of this article was to explore the historical antecedents of the involvement of combat sports in school physical education, starting with the experimental program launched in Paks. The study plays an innovative role by introducing the process of involving psychomotor content in the curriculum while depicting its implementation in practice with the possible difficulties arising.

However, it is important to point out the advantages and values of the collective term 'combat sports' in the PE lessons. It is highly suggested for consideration that these fashionable, up-to-date combat sports may provide variety and an experience-based pedagogical approach in physical education lessons.

The usefulness of combative strategies in real life-like situation is further proved by the possible acquirement of falling techniques which are required, since in childhood and at an old age the occurrence of limb fractures is quite frequent.

Many have argued for the positive effects of combat sports on personality development, which the authors totally agree with. Although in order to increase the level of this advantage, a lot more authentic specialists would be needed for conveying the philosophical background of martial arts to learners.

Against the increasing levels of violence and aggression at the school widespread worldwide, Far-Eastern combat sports, martial arts – mainly budo sports – could serve as a possible effective solution and prevention of problems by being part of a complex personality development program, which is already successfully applied abroad. Several publications report on the involvement of combat sports in crime prevention, in rehabilitation of young criminals and in therapies as well. The modified versions of combat sports could be successfully applied not only in case of physically handicapped, partially sighted children but among those struggling with hyperactivity, lack of concentration, dyslexia, dysgraphia and behaviour disorders.

The authors find it very crucial to emphasise that combat sports carries a great deal of possibilities that support the involvement of combat sports in school physical education. As a conclusion, the problems arising are supposed to be handled by training physical education teachers further while including specialists in the process as well as reforming the education system of teacher training.

Notes

[1] Today the Faculty of Physical Education and Sport Sciences (since 2000) of Semmelweis University.

LIST OF REFERENCES

Galla Ferenc (2009):Dr. Galla Ferenc's letter to Morvay-Sey Kata 2009.04.02.

Kerettantervek (2000). Testnevelés és sport műveltségterület. 1-4.; 5-8.; 9-12. évfolyam. In: Nemzeti Erőforrás Minisztérium honlapja. [online] Budapest: NEFMI Sajtóiroda. 2004.03.03. [2013.06.18.]
< URL: http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/kerettanterv-2000

Kerettantervek (2003). Testnevelés és sport műveltségterület. 1-4. évfolyam; 5-8. évfolyam; 9-12. évfolyam. In: Nemzeti Erőforrás Minisztérium honlapja. [online] Budapest: NEFMI Sajtóiroda. 2003.04.29. [2013.06.18.]
< URL: http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/oktatasi-miniszter-10

Kerettantervek (2008). Testnevelés és sport műveltségterület. 1-4.; 5-8. évfolyam; 9-12. évfolyam. In: Nemzeti Erőforrás Minisztérium honlapja. [online] Budapest: NEFMI Sajtóiroda. 2008.03.28. [2013.06.18.]
< URL: http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/oktatasi-kulturalis

Kerettantervek (2012). Testnevelés és sport műveltségterület. 1-4. évfolyam; 5-8. évfolyam; 9-12. évfolyam. [online] [2013.06.18.].<URL: http://kerettanterv.ofi.hu/

Nemzeti Alaptanterv (1995). Testnevelés és sport műveltségterület. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest

Nemzeti Alaptanterv (2003). Testnevelés és sport műveltségterület. [online] [2013.06.18.]. <URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0300243.kor

Nemzeti Alaptanterv (2007). Testnevelés és sport műveltségterület. 2007. szeptember. 26. [2013.06.18.]. <URL: http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/nemzeti-alaptanterv-nat

Nemzeti Alaptanterv (2012). In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2012. 62. évf. 1-3. sz. 23–256. p.

Morvay-Sey Kata – Rétsági Erzsébet (2010): A küzdősportok és az önvédelem iskolai oktatásáról. Egy pécsi vizsgálat eredményei. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2010. 60. évf. 3-4. sz. 129–139. p.

Rétsági Erzsébet (2004): A testnevelés tantárgypedagógiája. Dialóg Campus, Pécs-Budapest. 254. p.

Rókusfalvy Pál (1988): Kísérleti cselgáncsoktatás Pakson. In: *A testnevelés tanítása.* 1988. 24. évf. 1. sz. 4–5. p.

Rókusfalvy Pál (1985): Rókusfalvi Pál's letter to Csoma Sándor, the director of the Hungarian Institute of Pedagogy 30 April 1985.

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről In: *Magyar Közlöny,* 2011. 162. sz. 39622–39694 p.

KANCZLER ISTVÁN-MORVAY-SEY KATA

KÜZDŐSPORTOK ISKOLAI TESTNEVELÉSBE TÖRTÉNŐ BEKERÜLÉSE

Magyarországon az 1998-as Nemzeti Alaptanterv megjelenése óta a Testnevelés és sport műveltségterületen belül a küzdősportok, önvédelem témakör az iskolai testnevelés részét képezi. A tanulmány célja, hogy bemutassa a küzdősportok iskolai testnevelésen belüli megjelenésének történeti előzményeit és folyamatát Magyarországon, valamint felvázolja a közoktatásban elfoglalt helyét, szerepét. További cél, hogy rámutasson az iskolai küzdősportoktatásban rejlő pedagógiai lehetőségekre és alternatívákra, valamint bemutassa az oktatással kapcsolatosan felmerülő nehézségeket. A tanulmánnyal célunk, hogy külföldi szerzők is betekintést nyerhessenek egy témakör – a küzdősportok – oktatásának példáján a magyarországi testnevelés-tanítás gyakorlatába. A szerzők nem titkolt célja továbbá, hogy emléket állítsanak Dr. Galla Ferenc munkásságának, aki a korábbi Testnevelési Főiskola (TF) [1] docenseként és tanszékvezetőjeként fáradhatatlanul dolgozott a küzdősportok iskolai testnevelésbe történő bekerüléséért Magyarországon.

KÖMÜR, ŞEVKI
Muğla Sıtkı Koçman University

BÜYÜKYAVUZ, OYA
Süleyman Demirel University

A Comparative Evaluation of Preservice English Teachers' Coping Strategies in Oral Communication

This study aims at exploring Preservice English teachers' use of coping strategies for speaking and listening problems. The Oral Communication Strategy Inventory (OCSI) developed by Nakatani (2006) was used to collect data for the study. The participants were preservice English teachers at a Turkish University. The findings emanating from the questionnaire indicate that there is a significant difference in coping strategies for speaking problems in subscales such as Fluency-Oriented Strategies (FOS), Message Abandonment Strategies (MAS), and Social Affective Strategies (SAS) in favor of those students who had either spent at least one semester at a European university as a part of the Erasmus Student Exchange Program or those who reported that they frequently interacted with native speakers. A significant difference was also observed in the Fluency-Maintaining Strategies (FMS) subscale of the questionnaire relating to coping strategies for listening problems which was in favor of the same group of preservice English teachers. From the general evaluation of all the subscales of coping strategies for both speaking and listening problems, preservice English teachers revealed the lowest mean scores in the MAS subscale in speaking and in the Less Active Listening Strategies (LALS) subscale in listening problems, while they were highest in Negotiation for Meaning While Speaking (NMWS), Nonverbal Strategies While Speaking (NSWS) and Negotiation for Meaning While Listening (NMWL) subscales. These results suggest that the use of the target language in real communication settings contributes more meaningfully to the development of oral communication skills.

1. Introduction

The development of oral communication skills is very important in language classrooms and it forms an important part of language learning and teaching practices. Dörnyei and Scott (1997) state that *"effective communication in the target language needs special treatment and requires the use of strategies"* (1997, 175). As oral communication involves a complex and multifaceted language process (Murphy, 1991), many research studies have been carried out to investigate the processes and development of oral communication skills under the heading of listening and speaking skills: More recently, Goh (1997) observed that learners were highly aware of a number of issues related to listening behavior including the cognitive processes they engaged in listening. Besides, Goh (2000) identified problems that learners face during the cognitive processing phases of perception, parsing, and utilization. Hasan (2000) discovered that learners were under the false impression that they had to understand each word or every detail in a listening context.

Several factors can cause problems for language learners in listening. These factors can be grammar, speech rate, vocabulary, phonological features and background knowledge. (See Ur, 1996) "Other issues can be identified as text structure, syntax, and personal factors such as insufficient exposure to the target language and lack of interest and motivation" (Goh, 2000, 56). Brown (1995) also illustrates listeners' difficulties as related to the levels of cognitive demands owing to the content of the texts. There are studies that have investigated the strategies employed in listening and discuss the cognitive differences between learners of different listening abilities and the cognitive view of language learning (Johnson, 1996; Skehan, 1998). While Lynch (1997) studies listening problems that arise from social- and cultural practices, Santos, Graham & Vanderplank (2008) point out methodological issues related to research into second language listening strategies.

Speaking is one of the problematic areas in language learning. It is always seen crucial for language learners. Listening, speaking and pronunciation emerge as central components of oral communication skills due to the connections between these skills. Language learners need communication strategies in order to deal with communication breakdowns. Two types of communication strategies come to the fore and they are *achievement* or *compensatory strategies* and *reduction or avoidance strategies* (see Nakatani 2006, p. 151). According to Nakatani (2006).

In the former type of strategies, learners work on an alternative plan to attain their intended goal by means of whatever resources are available. These strategies are regarded as good learners' strategies. On the other hand, learners using the latter type of strategies avoid solving a communication problem and give up on conveying their message. These behaviors affect interaction negatively and are common among low-proficiency learners (p. 151).

Although several taxonomies for communication strategies have been presented so far only two types are commonly referred. The first is the *interactional view*, which focuses on the interaction between interlocutors and negotiation of meaning (Rost & Ross, 1991; Williams, Inscoe & Tasker, 1997, cited in Nakatani, 2006, 151). The second is the *psycholinguistic view* which focuses on the range of problem-solving activities (Kitajima, 1997; Poulisse, 1990 cited in Nakatani, 2006, 151). Additionally, Savignon (1972) highlighted the importance of coping strategies in communicative language teaching and testing. Váradi (1973, 1980) was the first to systematically analyze strategic language behavior (message adjustment in particular).Since these early studies, much research have been done to identify and classify communication strategies (CSs) (see Bialystok, 1990; Cook, 1993; and Poulisse, 1990).

However, the question of the integration of these strategies into second language or foreign language teaching programs has gained less attention. It is essential to examine the use of communication strategy, as it is the means through which learners avoid and overcome communication difficulties (Smith, 2003, 30).

Research studies have been done in order to develop instruments for the measurement of communication strategies. These studies have mostly focused on perceptions of learners about their own behaviors and the development of surveys and strategy checklists for the purpose of understanding how communication strategies are applied in real settings. Only recently did studies such as Cohen, Weaver, and Li (1998) begin to measure both student perception and performance. More recently, Nakatani (2006) developed an Oral Communication Strategy Inventory (OCSI) that focused on the means by which valid information about learner perception of use of strategy in communication tasks can be gathered systematically from English language learners. For the purposes of this study, oral communication strategies were used instead of the communication strategies as suggested by Nakatani (2006). These oral communication strategies focus on strategic behaviors that learners use when facing problems during interactional tasks.

One of the aims of instruction in the language classroom should be to provide a learning environment where learners can successfully deal with oral communication problems and thus become autonomous users of language – able to employ effective oral communication strategies. In this context, the Erasmus program can play an important role in developing oral communication skills as this program enables preservice English teachers to spend between three months and one year with students abroad (Teichler, 1996). For success abroad, Erasmus students have to carry out their daily communication in English. When surveyed, Erasmus exchange students cited improving their language skills or broadening of their academic knowledge as motivations for pursuing external semesters (Messer & Wolter, 2007) as motives. Bearing this in mind, we sought to explore the strategies preservice English teachers adopted to cope with speaking and listening problems. Additionally, we tried to obtain a picture of the means by which preservice English Teachers at Muğla University cope with oral communication problems.

Questions examined by the study

(1) Is there a difference in the use of coping strategies for oral communication problems between preservice English teachers who have already been to a European University as Erasmus exchange students and those who have not?

(2) Is there a difference in the use of coping strategies for oral communication problems between the preservice English teachers who reported that they frequently interact with native speakers and those who do not?

(3) (3)What does a general evaluation reveal of preservice English teachers' coping strategies when they face oral communication problems?

2. Method

2.1. Design

This is a correlational study that investigates preservice English teachers' reported use of coping strategies for oral communication problems.

2.2. Participants

The participants were the preservice English teachers at ELT Department of Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey. They ranged in age from 18-to 22- years–old and were admitted to the BA program upon the completion of Turkish secondary education and attainment of the required scores in the National University Entrance Exam. The aim of the program is to train English teachers for primary and secondary schools as well as for higher education institutions. They are supposed to be proficient in all language skills form the very beginning of their university education. In the present study, 203 preservice English teachers from the first year to fourth year were included to explore the coping strategies they adopt for speaking and listening problems. Although these preservice students come to the faculty with a high level of language grades, they experience communication problems as their oral communication skills are indirectly assessed during their educations. Of these preservice teachers some participated in Erasmus Student Exchange programs and have close contact with native speakers of English as the place where the university is located is famous for tourism.

Instrument and Procedure

Both speaking and listening skills for interaction are essential for oral communication. The two involve strategies of a different nature. Therefore, the Oral Communication Strategy Inventory (OCSI) developed by Nakatani (2006) aims at assessing learners' use of both oral communication strategies. This questionnaire is divided into two parts. The first part deals with strategies for coping with speaking problems related to strategic behavior in communication tasks. The second part is concerned with the strategies for coping with listening problems related to strategic behavior for comprehension during interaction. The names of these strategies are detailed later in this section.

The questionnaire consists of 32 items for coping with speaking problems and 26 items for coping with listening problems during communication tasks. The participants completed these questions in English within 20 minutes. Before administering the questionnaire, the general instructions given included how to answer the items contained in the questions. All the questionnaires were distributed and collected by the researchers. Items in questionnaires were answered by the participants anonymously.

The reliability of the 32 items addressing strategies for coping with speaking problems was examined by Cronbach's alpha and a score of .86 was obtained by Nakatani (2006) (in the present study .84) indicating a high level of internal consistency. For the second part, related to the strategies for coping with listening problems and consisting of 26 items, the reliability measured by Cronbach's alpha was .85 (in the present study .80) (Nakatani, 2006).

The 32 items of the first part of the questionnaire assess strategies for coping with speaking problems and cover Social Affective Strategies(SAS) (items 28, 27, 25, 29, 26, and 23), Fluency-Oriented Strategies (FOS) (items 13, 11, 14, 9, 10, and 12), Negotiation for Meaning While Speaking (NMWS) (items 22, 21, 19, and 20), Accuracy-Oriented Strategies (AOS) (items 7, 18, 17, 8, and 30), Message Reduction and Alteration Strategies (MRAS) (items 4, 3, 5), Nonverbal Strategies While Speaking (NSWS) (items 15 and 16), Message Abandonment Strategies (MAS) (items 24, 31, 32 and 6), and Attempt to Think in English Strategies (ATES) (items 2 and 1). The 26 items of the second part of the questionnaire deal with Negotiation for Meaning While Listening (NMWL) (items 22, 21, 20, 19, and 23), Fluency-Maintaining Strategies (FMS) (items 13, 14, 15, 10, and 16), Scanning Strategies (SS) (items 26, 25, 5, and 12), Getting the Gist Strategies (GGS) (items 8, 9, 7, and 6), Nonverbal Strategies While Listening (NSWL) (items 17 and 18), Less Active Listener

Strategies (LALS) (items 11 and 24), and Word-Oriented Strategies (WOS) (items 4, 3, 2, and 1) (see, Nakatani, 2006).

Results and Discussion

The Oral Communication Strategy Inventory was administered to the preservice English teachers to evaluate their perceived use of coping strategies for speaking and listening problems in oral communication. The findings of this study are based on those research questions.

Table 1 presents t-test results relating to sub-scale scores of the coping strategies for the speaking problems of mobile- and non-mobile students.

Sub-scales	Status of Erasmus Student Exchange Program	N	Mean	Std. Deviation	t	p
SAS	Mobile students	22	20,0909	3,8780	1.000	0.319
	Non-mobile students	177	19,4011	2,9373		
FOS	Mobile students		23,7273	4,3989	2.358	0.019*
	Non-mobile students	177	21,7966	3,5184		
NMWS	Mobile students	22	16,2273	3,3228	0.240	0.811
	Non-mobile students	177	16,0734	2,7717		
AOS	Mobile students	22	18,3182	2,7148	0.282	0.778
	Non-mobile students	177	18,1243	3,0797		
MRAS	Mobile students	22	10,5000	2,2625	-0.532	0.595
	Non-mobile students	177	10,7232	1,8019		

NSWS	Mobile students	22	8,5909	1,9678	0.026	0.980
	Non-mobile students	177	8,5819	1,4906		
MAS	Mobile students	22	9,1818	2,5380	-3.160	0.002*
	Non-mobile students	177	10,9944	2,5372		
ATES	Mobile students	22	6,0455	2,1707	-0.440	0.660
	Non-mobile students	177	6,1977	1,4343		

As seen in *Table 1*, there are differences in the scores of sub-dimensions of Fluency-Oriented strategies (FOS) and Message Abandonment Strategies (MAS) between the students who had already been abroad and those who had not. While the difference in Fluency-oriented Strategies (FOS) is in favor of the preservice English teachers who had been abroad, Message Abandonment Strategies (MAS) are mostly adopted by preservice English teachers who had not been abroad yet. This finding flowed from ratings of preservice English teachers to the following items in the FOS subscale when facing speaking problems such as *"I pay attention to my rhythm and intonation; I pay attention to my pronunciation; I pay attention to my conversation flow; I change my way of saying things according to context, I take my time to express what I want to say; and I try to speak clearly and loudly to make myself heard"*. On the other hand, in Message Abandonment (MAS) they were asked to rate the following items: *"I leave the message unfinished because of some language difficulty; I ask other people to help when I can't communicate well; I give up when I can't make myself understood; I abandon the execution of a verbal plan and just say some words when I do not know what to say"*. Of students who mostly use FOS, Nakatani (2006, 155) states that *"these students pay attention to the rhythm, intonation, pronunciation and clarity of their speech in order to improve the listener's comprehension. They pay attention to their speaking context and take their time in order not to send inappropriate messages to their interlocutors"*. These are considered good language learner strategies. In the MAS sub-dimension, strategies are concerned with learners in communication abandoning their message. That these strategies are common among low-proficiency level speakers of a foreign language is an interesting finding. It also suggested that these language learners lack strategic competence and have no choice but to end the interaction (Nakatani, 2006, 155–6). In the present study, it was found

that those students who had already been abroad as part of the Erasmus program applied MAS less than those who had not. It is obvious that using language in authentic interactions could help student take risks and improve their language while also developing their own strategies to overcome language problems. In the other subscales, no significant differences were found between the students who were included in the present study.

Table 2 presents the t-test results of coping strategies for speaking problems of the students who frequently interact with the native speakers and those who do not.

Sub-dimensions	Frequent interaction with native speakers	N	Mean	Std. Deviation	t	p
SAS	Interaction,	84	20,0714	3,3104	2.402	0.017*
	No interaction	120	19,0250	2,8769		
FOS	Interaction,	84	22,6429	3,9013	2.189	0.030*
	No interaction	120	21,5083	3,4519		
NMWS	Interaction,	84	16,0952	2,9108	0.236	0.814
	No interaction	120	16,0000	2,7865		
AOS	Interaction,	84	18,3214	3,1667	0.924	0.356
	No interaction	120	17,9167	3,0142		

MRAS	Interaction,	84	10,5595	1,9286	-0.919	0.359
	No interaction	120	10,8000	1,7757		
NSWS	Interaction,	84	8,7262	1,5316	1.147	0.253
	No interaction	120	8,4750	1,5446		
MAS	Interaction,	84	10,1429	2,3854	-3.193	0.002*
	No interaction	120	11,3083	2,6845		
ATES	Interaction,	84	5,9762	1,6426	-1.400	0.138
	No interaction	120	6,3000	1,4413		

***meaningful differences**

Table 2 reveals that there is a significant difference in favor of those students who frequently encounter and interact with native speakers in the sub-dimensions of Social Affective Strategies (SAS), Fluency-oriented Strategies (FOS) and Message Abandonment Strategies (MAS). One matter worth noting is that the difference in the MAS sub-dimension is in favor of those students who do not frequently encounter and interact with native speakers. The results in Table 2 are based on the SAS sub-scale consisting of such items as "I try to relax when I feel anxious; I try to enjoy the conversation; I try to give a good impression to the listener; I actively encourage myself to express what I want to say; I do not mind taking risks even though I might make mistakes and I try to use fillers when I cannot think of what to say." There are no significant differences in other sub-dimensions between the groups. Although there are no data regarding language proficiency levels of Erasmus exchange students, it is reported that the higher level students consciously made efforts to maintain the conversational flow by reacting smoothly when listening to their interlocutors. In short, the

high oral proficiency learners frequently used socially affective, fluency-oriented strategies, and negotiated for meaning while developing their conversations (Nakatani, 2006, p.160).

Table 3 shows t-test results of coping strategies for listening problems of Erasmus- and non-Erasmus students.

Sub-scales	Status of Erasmus and non - Erasmus	N	Mean	Std. Deviation	t	p
NMWL	Erasmus	22	18,4545	4,0559	-1.105	0.271
	Non-Erasmus	177	19,3446	3,5000		
FMS	Erasmus	22	19,7727	4,0583	1.049	0.256
	Non-Erasmus	177	19,0169	3,0683		
SS	Erasmus	22	14,4545	3,2911	-0.871	0.385
	Non-Erasmus	177	15,3107	4,4581		
GGS	Erasmus	22	14,8182	2,8890	0.383	0.702
	Non-Erasmus	177	14,6045	2,4101		
NSWL	Erasmus	22	8,2727	1,7777	-0.448	0.665
	Non-Erasmus	177	8,4350	1,5802		
LALS	Erasmus	22	5,0455	2,0113	-1.441	0.151
	Non-Erasmus	177	5,5876	1,6182		
WOS	Erasmus	22	13,3182	3,0140	-1.319	0.189
	Non-Erasmus	177	14,4011	3,6993		

As seen in *Table 3*, there is no significant difference between the t-test results of the students who had been abroad for one semester and those who had not in terms of sub-dimensions of coping strategies for listening problems.

Table 4 presents the t-test results of coping strategies for listening problems of the students who frequently encounter and interact with native speakers and those students who do not.

Sub-scales	Status of interaction with native speakers	N	Mean	Std. Deviation	t	p
NMWL	Interaction	84	19,1905	3,5380	-0.051	0.959
	No interaction	120	19,2167	3,6188		
FMS	Interaction	84	19,6190	3,2298	2.064	0.040*
	No interaction	120	18,6917	3,1081		
SS	Interaction	84	15,0119	2,5341	-0.581	0.610
	No interaction	120	15,3250	5,2005		
GGS	Interaction	84	15,0119	2,5812	1.957	0.052
	No interaction	120	14,3250	2,3840		
NSWL	Interaction	84	8,5357	1,5006	0.892	0.373
	No interaction	120	8,3333	1,6568		
LALS	Interaction	84	5,3333	1,7169	-1.191	0.235
	No interaction	120	5,6167	1,6408		
WOS	Interaction	84	13,6786	2,4796	-1.818	0.071
	No interaction	120	14,6167	4,2489		

Analysis of the results in *Table 4* reveals there is a significant difference in favor of the students who frequently encounter and interact with native speakers in the sub-scale of Fluency-maintaining Strategies (FMS). The strategies in the questionnaire are measured with items such as *"I pay attention to the speaker's rhythm and intonation; I send continuation signals to show my understanding in order to avoid communication gaps; I use circumlocution to react to the speaker's utterance when I do not understand his/her intention well; I ask the speaker to give an example when I am not sure what s/he has said; I pay attention to the speaker's pronunciation".* It is also suggested that the learners who most use Fluency Maintaining Strategies (FMS) tend to pay attention to the fluency of conversational flow (Nakatani, 2006, 156). On this aspect, Rost & Ross (1991, cited in Nakatani, 2006) proposed that these strategies help EFL learners keep interactions going in order to achieve mutual communication goals successfully. However, there is no significant difference in the other sub-scales of the questionnaire.

Table 5 shows the general outline of coping strategies for speaking problems in the ELT Department.

	SAS	FOS	NMWS	AOS	MRA	NSWS	MAS	ATES
Mean	3,2426	3,6626	4,0098	3,6167	3,5670	4,2892	2,7071	3,0833
Std. Deviation	,5164	,6129	,7079	,6153	,6131	,7702	,6558	,7659

Analysis of the mean values of the subscales of the questionnaire reveals that preservice English teachers who participated in the study scored the lowest (2.7071) for the sub-scale Message Abandonment Strategies (MAS). It could mean that preservice teachers are aware of coping strategies for oral communication but do not utilize them frequently as they are believed to be not very effective. On the other hand, they are good at Negotiation for Meaning while Speaking (NMWS) and Nonverbal Strategies While Speaking (NSWS)

Table 6 notes the means and standard deviations of all the categories of coping strategies for listening problems.

	NMWL	FMS	SS	GGS	NSWL	LALS	WOS
Mean	3,8412	3,8147	3,7990	3,6520	4,2083	2,7500	3,5576
Std. Deviation	,7154	,6368	1,0754	,6210	,7968	,8371	,9121

The mean values in *Table 6* show that the preservice English teachers scored the lowest in the LALS category (Less Active Listener Strategies). These strategies are believed to represent negative attitudes towards the use of active listening strategies for interaction. Huang & van Naerssen (1987, cited in Nakatani, 2006, 153) reported that less successful learners tend to use these strategies when facing difficulties in communication. The items that measure this subscale include *"I try to translate into native language little by little what the speaker has said; I only focus on familiar expressions"*. Meanwhile, the highest score was for the subscale Negotiation for Meaning While Listening Strategies (NMWL). These strategies involve such items as *"I ask for repetition when I can't understand what the speaker has said; I request a clarification when I am not sure what the speaker has said; I ask the speaker to use easy words when I have difficulty in comprehension; I ask the speaker to slow down when I can't understand what the speaker has said; I make clear to the speaker what I haven't been able to*

understand". It is claimed that the use of these strategies could enhance students' opportunities to learn the foreign language through interaction (see, Pica, 1996; Williams, Inscoe & Tasker, 1997).

It is commonly believed that communication problems mostly occur at lower levels of processing in listening (Berne, 2004). Furthermore, Nakatani (2005) studied the effects of awareness-raising on use of oral communication strategy. His findings revealed that students in the strategy training group significantly improved their oral test scores compared with the students who did not have this training. Additionally, Green & Oxford (1995) found successful learners made greater use of learning strategies and women used strategies more often than men. However, in the present study, while no meaningful differences were found between genders or school levels, meaningful differences were found based on students' experiences with real-life English language encounters. Perhaps to both off-set that difference and improve the communication skills of students who interact with English speakers, more communication strategy awareness education should be provided.

The literature contains studies that discuss the benefits of raising learner awareness of communicational strategies. Sayer (2005, 22) conducted an action research project undertaken to examine the effectiveness of tasks designed to raise learner awareness of conversational strategies and found that the students picked up on many of the features presented through the tasks, and incorporated them into their performance on subsequent tasks. Goh & Taib's (2006, 222) research was a small-scale study of metacognitive instruction of young second language listeners and discussed the value of lessons that highlight the listening process involving "metacognitive instruction". After eight lessons students reported a deeper understanding of the nature and demands of listening, greater confidence in completing listening tasks and better strategic knowledge to cope with comprehension difficulties. In his study, Dörnyei (1995) discussed the possibility of developing the quality and quantity of learners' use of some communication strategies through focused instruction. On the other hand, the findings in Maleki's (2007) study of two groups – of which only one group was taught specific communication strategies and the other was not – suggest that teaching communication strategies is pedagogically effective, and that interactional strategies are more effectively and intensively used at the end of a four-month teaching period.

Conclusion

It is obvious that the development of oral communication skills holds an important place in language teaching and learning efforts and that communicative competence cannot be acquired without these skills. Oral communication strategies play a significant role in achieving successful and effective communication by helping users to overcome communication breakdowns. In this context, preservice English teachers should be aware of these strategies and they should use them personally so that they can be good models for their students in their future teaching practices and likewise teach these strategies to their students.

In the present study, the students who spent one semester in a European university in the framework of an Erasmus Student Exchange Program and those who frequently interacted with native speakers were observed to be more aware of effective oral communication strategies and scored higher points in the questionnaire than the students who had not participated in such language exchanges. Significant differences were observed in some of the subscales such as FOS (Fluency-oriented strategies) and MAS (Message Abandonment strategies) as coping strategies for speaking problems with those who studied abroad scoring more confidently by using positive coping strategies more frequently. The same significant difference in those subscales was observed in favor of the students who frequently interact with native speakers. Moreover, for listening problems, a significant difference was observed for the students who frequently interact with native speakers in the subscale of FMS (Fluency-maintaining strategies).

General evaluations of the means of coping strategies for speaking problems of all preservice English teachers in the study indicate that they scored the highest mean point in the subscales of NMWS (Negotiation for Meaning While Speaking) and NSWS (Nonverbal Strategies While Speaking). On the other hand, they scored the lowest mean in MAS, which is a desirable result for preservice English teachers. General evaluation of the mean scores of coping strategies for listening problems showed that the lowest mean was in LALS (Less Active Listener Strategies). Conversely, the highest score was in NMWL (Negotiation for Meaning While Listening).

The results of the present study suggest that the students who have the opportunity to participate in Erasmus and study abroad benefit from their external semester by developing their oral language proficiency. Teichler (1996, 155–6) likewise found that improving foreign language skills was a primary motivation for Swiss students in particular to study abroad. A desire to improve their academic knowledge took second place. Establishing useful connections (18.6 %) was not considered important. Messer & Wolter (2007) argue that it is

possible that student mobility increases the awareness of cultural differences and other such matters and that these effects generate a private- and social return.

With this study, language teacher trainers and related institutions can be informed of preservice English teachers' use of coping strategies for oral communication problems. The present results could encourage ELT departments to send more students abroad within the framework of Erasmus programs. To that end, more bilateral agreements would need to be signed between foreign language teacher training institutions. In so doing, preservice English teachers can develop both their language and teaching skills by participating in different learning and teaching environments through a semester in a different country.

REFERENCES

Berne, E. J. (2004): Listening comprehension strategies: A review of the literature. *Foreign Language Annals*. 2004. vol. 37, no 4., 521–533. p.

Bialystok. E. (1990): Communication strategies : a psychological analysis of second-language use. Oxford : Basil Blackwell, 1990. 163 p.

Brown, G. (1995): Dimensions of difficulty in listening comprehension. In: D. J. Mendelsohn, and J. Rubin (Eds.): A guide for the teaching of second language listening. San Diego : Dominic Press, 1995. 13–30. p.

Cohen, A. D., Weaver, S. J., & Li, T. – Y. (1998): The impact of strategy-based instruction on speaking a foreign language. In: A. D. Cohen, (Ed.): Strategies in learning and using a second language. Essex : Longman, 1998. 107–156. p.

Cook, V. (1993): Linguistics and second language acquisition. New York : St. Martin's Press, 1993. 313 p.

Dörnyei, Z. & Scott, L. M. (1997): Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*. 1997. vol. 47, no. 1, 173–210. p.

Dörnyei, Z. (1995): On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*. 1995. vol. 29, no. 1, 55–85. p.

Goh, C. C. M. (1997): Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 1997. vol. 51, no. 4, 361–369. p.

Goh, C. C. M. (2000): A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 2000. 28, 55–75. p.

Goh, C. & Taib, Y. (2006): Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal,* 2006. vol. 60, no. 3, 222–232. p.

Green, M. J. & Oxford, R. (1995): A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 1995. vol. 29, no. 2, 261–297 p.

Hasan, A. S. (2000): Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language, Culture and Curriculum*, 2000. vol. 13, no. 2, 137–153. p.

Huang, X, H., & Van Naerssen, M. (1987): Learning strategies for oral communication. *Applied Linguistics*, 1987. vol. 8, no. 3, 287–307. p.

Johnson, K. (1996): Language teaching and skill learning. Oxford: Blackwell, 1996. 198 p.

Kitajima, R. (1997): Influence of learning context on learners' use of communication strategies. *JALT Journal*, 1997. vol. 19, no. 1,. 7–23. p.

Lynch, T. (1997): Life in the slow lane: observation of a limited L2 listener. *System*, 1997. vol. 25, no. 3, 385–398. p.

Maleki, A. (2007): Teachability of communication strategies: An Iranian experience. *System*, 2007. vol. 35, no. 4, 583–594. p.

Messer, D. – Wolter, C. S. (2007): Are student exchange program worth it? *Higher Education*, 2007. vol. 54, no. 5, 647–663. p.

Murphy, M. J. (1991): Oral communication in TESOL: Integrating speaking, listening and pronunciation. *TESOL Quarterly*, 1991. vol. 25, no. 1, 51–75. p.

Nakatani, Y. (2005): The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. *The Modern language Journal*, 2005. vol. 89, no. 1, 76–91. p.

Nakatani, Y. (2006): Developing an oral communication strategy inventory. *The Modern Language Journal*, 2006. vol. 90, no. 2, 151–168. p.

Pica, T. (1996): The essential role of negotiation in the communicative classroom. *JALT Journal*, 1996. vol. 18, no. 2, 241–268. p.

Poulisse, N. (1990): The use of compensatory strategies by Dutch learners of English. Enschede : Sneldruk, 1990., 228 p.

Rost, M. – Ross, S. (1991): Learner use of strategies in interaction: Typology and teachability. *Language Learning,* 1991. vol. 41, no. 2, 235–273. p.

Santos, D. – Graham, S. – Vanderplank, R. (2008): Second language listening strategy research: methodological challenges and perspectives. *Evaluation and Research in Education*, 2008. vol. 21, no. 2, 111–133. p.

Savignon, S. J. (1972): Communicative competence : An experiment in foreign language teaching. Philadelphia : Center for Curriculum Development, 1972. 115 p.

Sayer, P. (2005): An intensive approach to building conversation skills. *ELT Journal*, 2005. vol. 59, no. 1, 14–22. p.

Skehan, P. (1998): A cognitive approach to language learning. Oxford : Oxford University Press, 1998. 324 p.

Smith, B. (2003): The use of communication strategies in computer-mediated communication. *System*, 2003. vol. 31, no. 1, 29–53. p.

Teichler, U. (1996): Student mobility in the framework of ERASMUS: findings of an evaluation study. *European Journal of Education*, 1996. vol. 31, no. 2, 153–179. p.

Ur, P. (1996): A course in language teaching: Practice and theory. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. 375 p.

Váradi, T. (1980): Strategies of target language learner communication: Message adjustment. IRAL, 1980. vol. 18, no. 1-4, 59–71 p.

Williams, J. – Inscoe, R. – Tasker, T. (1997): Communication strategies in an interactional context: The mutual achievement of comprehension. In: G. Kasper – E. Kellerman (Eds.), Communication strategies. Essex : Longman, 1997. 304–322. p.

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

BALOGHNÉ BAKK ADRIENN

Soproni óvodapedagógus hallgatók felkészültségének vizsgálata a fogyatékossággal élő gyermekek együttnevelésére

Az integráció kulcsfontosságú szereplője a (be)fogadó óvodapedagógus, akinek egyrészt szakmai, másrészt személyiségbeli követelményeknek kell megfelelnie. A tanulmány célja annak a megállapítása volt, hogy a ma végzett soproni óvodapedagógusok módszertani ismeretei elégségesek-e a fogyatékossággal élő gyermekek, ellátásához, neveléséhez.

A pedagógiai kutatások módszerei közül a dokumentumelemzés és az írásbeli kikérdezés segítségével kutattuk a fogyatékossággal élő gyermekek óvodai integrációját támogató tantárgyakat, tananyagokat. Továbbá milyen ismereteik, tapasztalataik vannak e témában, felkészültnek érzik- e magukat a fogyatékossággal élő gyermekek fogadására az óvodákban. A kiértékelt eredmények rávilágítanak olyan hiányosságokra, amelyek nagyobb hangsúlyt érdemelnének a képzés során, segítve az óvodapedagógus jelölteket a munkára való felkészülésben.

Mottó

„…a kezdet a legfontosabb, általában is,
de különösen a fiatal és zsenge lényeknél.
Hiszen leginkább ilyenkor lehet őket formálni,
Ilyenkor véső dik beléjük a forma
Melyeket bennük kialakítani akarunk."
(Platón)

Bevezetés

Napjaink demokratikus társadalmának egyik alapköve az esélyegyenlőség, a kirekesztés elkerülése, a befogadás. Hangsúlyozza a jogvédelem azt az elvet, hogy hátrányos helyzete, speciális szükségletei miatt semmilyen csoport vagy egyén ne legyen a társadalomban hátrányosan megkülönböztetve, vagy valamilyen módon kirekesztve. Ennek az elvnek egyre inkább érvényesülnie kell a nevelési folyamatokban is, a gyermekek egyéni jellemzőinek figyelembevételével a pedagógia minden színterén. Ahány gyermek, annyi individuum, s ennek megfelelőek a speciális nevelési feladatok.

Véleményünk szerint az esélyegyenlőség megvalósítását, biztosítását elő kell segíteni, mert egy nemzet felnőtt társadalma csak akkor válik elfogadóvá, ha már a szocializálódás

folyamataiban tapasztalja ennek gyakorlatát. Fontos, hogy a gyermek már az első intézményesített nevelési formák között találkozzon hátrányos helyzetű embertársaival. Az esélyegyenlőség felé megtett úton az első lépés lehet az együttnevelés. *„A gyermekek együttnevelését már az intézményes nevelés legkorábbi szakaszában – az óvodában- el kell kezdeni"* (Benczúr 1997, 17).

A nevelés célja, hogy minden gyermek, függetlenül attól, hogy fejlődése vagy egyéb ok következtében akadályozott, megkülönböztetés és elkülönítés nélkül vehessen részt az óvodai nevelésében.

Az óvodában megkezdett integrált nevelés számos előnyei közül talán a legfontosabb, hogy a gyermeket nem kell kiemelni a megszokott környezetéből, a közösségből, amelyben eddig élt. Segíti megszüntetni a diszkriminációt és a stigmatizációt, segíti az előítéletek lebontását. Fokozza az óvodapedagógusok kreativitását, valamint a szakemberek együttműködését. Az integrált nevelés felgyorsíthatja a hátrányos helyzetű gyermek fejlődési tempóját, preventálhatja később az iskolai, tanulási problémák kialakulását, hátráltatja a kudarcok kialakulását.

Az óvoda nagymértékben hozzájárulhat minden hátrányos helyzetű gyermek esélyének növeléséhez. A társas kapcsolatok kialakulása, a motiváción alapuló tevékenységek, ismeretszerzések mind-mind elősegítik az egyéni fejlődési utakat, a készségek, képességek kialakulását. Az óvodai közösség, a gyermekek-felnőttek együttélése, egymásra hatása, a szokás-szabályrend kialakítása, a rendszeresség, az érdeklődés felkeltése és fenntartása nagyban hozzásegíti a gyerekeket az érzelmi stabilitás, az együttérzés és elfogadás, a tudásvágy alakulásában, formálódásában (Duruczné 2005).

A napi pedagógiai gyakorlat is igazolja, hogy ebben az életkorban a gyermekek sokkal elfogadóbbak. Ha nem kezdjük meg időben például az óvodákban az inkluzív nevelés feltételeinek biztosítását, akkor tapasztalhatjuk, hogy minél idősebbek lesznek, annál inkább tudatosulnak a különbségek köztük és hátrányos helyzetű társaik között. Ez azonban nem azzal jár, hogy leépülnek, megszűnnek a lehetséges negatív reakciók, hanem éppen ellenkezőleg: megerősödnek. Az integráció mérföldkőként jelenhet meg az elfogadtatásban vívott küzdelemben.

Természetesen szem előtt kell tartanunk, hogy *„a helyes integráció biztosítja mind az akadályozott, mind a tehetséges, mind az átlagos képességekkel rendelkező gyermekek fejlődését, teljesítményük fokozását"* (Spaller–Spaller 2006, 215). Meg kell találni azokat a lehetőségeket, melyekkel úgy tudjuk a hátrányokat kompenzálni, hogy emiatt senki se rekesztődjön ki.

A kutatás jellemzői

A tanulmányban bemutatott kutatás a fogyatékossággal élő gyermekek többségi kortársaikkal történő együttnevelésére fókuszált. Véleményünk szerint fontos pedagógiai és társadalompolitikai cél, amelynek pedagógiai indokoltsága vitathatatlan.

Az UNICEF firenzei kutatóközpontjának 2006-os jelentése megállapítja, hogy a rendszerváltást követően, 1990 és 2000 között megháromszorozódott a fogyatékkal élő gyermekek száma Közép- és Kelet-Európában. Számuk 500 ezerről másfél millióra emelkedett. Az adatok rámutatnak arra, hogy még sok tennivaló van a fogyatékossággal élő gyerekeknek a nevelésbe, oktatásba és a társadalomba való integrálásával kapcsolatban.

A társadalomban megjelenő negatív érzelmi viszonyulást kifejező előítéletek kialakulása egyrészt a fogyatékosságnak, valamint a fogyatékos gyermekeknek a nem kielégítő ismeretéből fakad. Megismerésüket segítik elő az integrációs törekvések.

Az óvodapedagógusok nyitottabbak a másságra, könnyebben fogadnak el fogyatékossággal élő gyermeket, mint például tanítók, tanárok. Ennek természetes oka, hogy az óvodai nevelés kevésbé teljesítmény-centrikus, mint az iskolákban. Nagyobb rugalmasságot tesznek lehetővé az óvodai programok, s mind gyakoribbak a vegyes csoportok is, amelyekben az életkori eltérések miatt amúgy is fokozottan jelennek meg a gyermekek közötti eltérések.

A fogyatékossággal élő gyermekek óvodai nevelése az óvodapedagógusok munkájával és felkészültségével kapcsolatos igényeket is befolyásolják. A pedagógiai ismeretek, a szakterületéhez kapcsolódó tudományok és az interdiszciplináris területek fejlődésének nyomon követése mellett az óvodapedagógusnak fontos ismerni a neveléspolitika környezetet, valamint a neveléssel összefüggő jogszabályokat is. Továbbá feltétel, hogy az óvodapedagógusok tudatosan tudják végezni az innovációs feladataikat, tervezzék és lássák a szakemberekkel való együttműködést.

A sikeres integrációnak két alapvető feltétele van: az objektív és a szubjektív feltételek (Csányi, 2000). Az objektív tényezők közé tartoznak a tárgyi feltételek. A szubjektív feltételek a személyi, személyiségbeli tényezők, amelyek az integrációban részt vevő szereplőkkel kapcsolatosak. Az eszközök szegényesebb volta mellett is létrejöhet a fogyatékossággal élő gyermekek befogadása, ám a résztvevők felkészültsége, szakmai kompetenciái, de legfőképp akarata, szándéka nélkül soha. Az integráció kulcsfontosságú szereplője a (be)fogadó óvodapedagógus, akinek egyrészt szakmai, másrészt személyiségbeli követelményeknek kell megfelelnie. Gyakran előfordul integrálás esetén, hogy az óvodapedagógus nem ismeri a fogyatékosság jellegzetességeit, sem a megfelelő bánásmód elemeit. Fontos követelmény, hogy a

befogadó pedagógusnak legyenek ismeretei a gyermekeket akadályozó körülményekről, a fogyatékossági típusokról, a részképesség-zavarokról.

A kutatás célja, hipotézisei

Az óvodai neveléssel szemben megváltozott társadalmi igények és feltételek szükségessé teszik az új elméleti és gyakorlati törekvések elemzését, amelyek az integráció, inklúzió problémakörébe tartoznak. Vizsgálatunk fő célja annak a megállapítása, hogy a képzésből ma kikerülő soproni óvodapedagógusok módszertani ismeretei elégségesek-e a fogyatékossággal élő gyermekek ellátásához, neveléséhez. A pedagógusok módszertani eszköztára és a foglalkozások szervezeti formái nemcsak a nevelési folyamatok eredményességét befolyásolják, hanem a gyermekek személyiségére, alkalmazkodó képességére is hatással vannak. Továbbá érdekelt minket, hogy milyen ismereteik, tapasztalataik vannak a hallgatóinknak e témában. Felkészültnek érzik-e magukat a fogyatékossággal élő gyermekek fogadására az óvodában.

A hipotéziseinket is ennek alapján állítottuk fel. Feltételezzük, hogy a végzős soproni óvodapedagógusok módszertani ismeretei nem megfelelőek a fogyatékossággal élő gyermekek többségi gyermekekkel történő együttnevelésére. Nem érzik magukat felkészültnek a fogyatékossággal élő gyermekek fogadására. Kevés tapasztalatot szereznek tanulmányaik során ezzel kapcsolatban.

Mintavétel és kutatásmetodikai módszerek

Jelen tanulmányunkban szereplő vizsgálat – amely egy nagyobb kutatásnak a részét képzi – a soproni végzős óvodapedagógus nappali és levelező tagozatú hallgatókra fókuszál, számuk 75 fő (50 fő nappali tagozatos és 25 fő levelező tagozatos hallgató).

A pedagógiai kutatások módszerei közül a dokumentumelemzést – mely a mintatantervek, valamint a tantárgyak tematikájának tanulmányozását jelenti – és az írásbeli kikérdezést választottuk. Nyílt és zárt végű kérdéseket tartalmazó kérdőívekkel kutattuk a fogyatékossággal élő gyermekek óvodai integrációját támogató tantárgyakat.

A kutatás eredményei

A kiértékelések előtt fontosnak tartottuk annak tisztán látását, hogyan készül fel napjainkban egy óvodapedagógus a hivatására. A dokumentumelemzések során tisztáztuk az óvodapedagógus szak általános jellemzőit, a képzés szerkezetét, tartalmát és a képesítési, valamint kimeneti követelményeket. Megvizsgáltuk az alapozó ismeretek, illetve a szakmai törzsanyag és

speciális anyagok tematikáit. A hallgatóknak több mint fele (60%) tantárgyak részeként, kisebb egységben, nem túl részletesen hallgat kurzusokat a sajátos nevelési igényű gyermekek együttneveléséről. Elsősorban pedagógiai tantárgyak blokkjában, pszichológiai és gyógypedagógiai tantárgyak keretében. Csak szabadon választható kurzus keretében lehet részletesebben, bővebb ismereteket szerezni a SNI, illetve a fogyatékossággal élő gyermekek együttneveléséről, például: *Kisgyermekkori beszédzavarok, Integrált testnevelés kisgyermekkorban, Gyógypedagógiai alapismeretek.*

A kérdőív első lépéseiben a témával kapcsolatos fogalmakra, törvényekre kérdeztünk rá. A legjobb eredményt a sajátos nevelési igényű gyermekek fogalmával kapcsolatban kaptuk: a hallgatók 91%-a ezt jól határozta meg. A kérdésre adott válaszok eloszlása a levelezős és nappalis hallgatók között a 2*2-es Khi-négyzet próba alapján függetlennek bizonyult ($\chi2(1) = 1{,}261$, $p = 0{,}262$), azaz statisztikailag nem igazolódott, hogy a tagozat befolyásoló tényező lenne az „SNI"-kérdés kapcsán. A 91%-ot jó eredménynek tartjuk, hiszen korábbi vizsgálatoknál (Baloghné Bakk–Bucsy, 2011) a már dolgozó óvodapedagógusoknál kérdeztük ugyanezt; ők csak 58%-ban ismerték a meghatározást. A továbbiakban a megkérdezett óvodapedagógusok 94%-a válaszolta, hogy ismeri a fogyatékosok integrációját, törvényeit. De amikor három felsorolt törvény közül ki kellett választani az ezzel kapcsolatos rendeleteket (1993-as Közoktatási törvényt), akkor az *igen*nel válaszolóknak csak a fele (51%-a, 18 hallgató) tudta pontosan az ide vonatkozó részeket. Tehát az ismeretek felületesek, pontatlanok voltak.

Az integráció különböző szintje után elérkeztünk a legmagasabb szintnek tartott „inklúzió" fogalmához. A „kocka" megbillent: a hallgatók 47%-a nem ismeri a pontos meghatározást, integráció és inklúzió közötti különbséget. Sőt itt a levelezős és nappalis hallgatók viszonyában tendencia mutatkozott: marginális szignifikáns mutató ($\chi2(1) = 3{,}241$, $p = 0{,}072$). Ez alapján feltételezzük, hogy nagyobb mintavétel esetén szignifikáns lesz a mutató. Magyarázat lehet a nappalis hallgatók magasabb óraszáma a tantárgyaknál.

Érdekes, hogy a hallgatóknak csupán 11%-a (8 fő) tanult önálló tantárgy keretében az SNI-s gyermekek integrációjáról (mint szabadon választható tantárgy). A fennmaradó 88% (66 fő) elsősorban a pedagógia, pszichológia és gyógypedagógiai alapismeretek című, kötelező tantárgyak keretében hallott e témával kapcsolatban, míg 1% nem tanult erről.

Ezek alapján felmerült a kérdést, hogy milyen mértékben érzik magukat felkészültnek az óvodai együttnevelésre, befogadásra. Az óvodapedagógus hallgatók 43%-a (32 fő) csak részben érzi magát felkészültnek az együttnevelésre, 23%-nak szüksége van még segítségre, 22% elkezdené, talán felkészült, 11%-uk pedig egyáltalán nem érzi magát felkészültnek, nem merné vállalni a feladatot. Csupán 1%-uk jelölte meg, hogy teljesen biztos magában, és akár

kezdhetné is. A válaszokból arra következtetünk, hogy elsősorban szakmai, illetve a tudás hiányosság miatt bizonytalanok a hallgatók. Szándékuk, nyitottságuk, akarásuk megvan az együttnevelés iránt, hiszen 46%-a véleménye szerint nem akadályozzák a fogyatékos gyermekek a többségi gyermekek fejlődést, pontosabban jó dolognak tartják. A megkérdezettek 34%-a, akik azt válaszolták, hogy részben akadályozzák, ők is elsősorban a tudásuk hiányossága miatt válaszoltak így. A többi 13% szerint közömbös, 6% pedig nem tudja, és csupán 1% szerint akadályozzák egymást a gyerekek. Ez alátámasztja azt a feltételezésünket, hogy az óvodapedagógusok nyitottak a másságra, könnyebben fogadnak el fogyatékossággal élő gyermekeket. Valamint igaznak bizonyult azon hipotézisünk is, miszerint a ma kikerülő soproni óvodapedagógusok ismeretei felületesek a fogyatékossággal élő gyermekek neveléséről. Kevés tapasztalatuk van, és szakmailag csak „részben" érzik magukat felkészültnek.

Összegzés

A vizsgálat eredményei alapján célnak és feladatnak kell kitűzni, hogy az együttnevelés megvalósításához szükséges pedagógiai tudást hatékonyabban kell beépíteni a tantárgyainkba. A mintatantervben a meglévőknél több szabadon vagy kötelezően választható tantárgyat lehetne felajánlani a hallgatók számára. A gyakorló óvodáinkban több lehetőséget kell teremteni a fogyatékossággal élő gyermekek megismerésére, irányított tevékenységek, foglalkozások bevonására. Szakemberekkel való konzultálási lehetőségek megteremtésére, együttműködésére lenne szükség. Vizsgálatunk alapvetően tényfeltáró, helyzetmegállapító jellegű, melynek elemezése csak kiindulópont a további lépésekhez. További célunk eljutni az országunkban működő óvodapedagógus-képző intézményekhez, és a felmérésünket folytatni, a mintavételt bővíteni.

A fogyatékossággal élő gyermek integrált óvodai nevelési problémáinak megismerése és vizsgálata során talán lehet választ találni arra, hogy melyik az a társadalomhoz vezető út, amely segít elfogadtatni a „másságot". Egyet már biztosan állíthatunk, hogy ez az út a gyermekeken keresztül vezet. Azokon a gyermekeken keresztül, akik az integráció lehetősége által együtt élnek sérült társaikkal, így felnőttként könnyebben tudnak természetes kapcsolatot kialakítani sérült embertársaikkal.

Az óvodáinknak, óvodapedagógusoknak ezért is kell vezető szerepet vállalni a sérült gyermekeket megillető jogok megismertetésében, elfogadtatásában.

BIBLIOGRÁFIA

Baloghné Bakk Adrienn – Bucsy Gellértné (2011): Az integrált testnevelés foglalkozások feltételeinek a vizsgálata. In: Barkóczy László – Hajdicsné Varga Katalin (szerk.): Nevelés és társadalom. Hagyomány és megújulás. Kaposvár, 2011. 57–66. p.

Benkő Zsuzsanna – Lippai László (2004): Kihagyott lépcsőfok? Egy óvodai együttnevelési projekt tanulságai. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. 54. évf. 10. sz., 109–120. p.

Berey Mária – Bernolák Dóra – Holcsikné Brummer Mária (2007): Mozgáskorlátozottak óvodai integrációja program. Minősített gyógypedagógiai program OKI, 2007.

Benczúr Miklósné (1997): Mozgásfogyatékos gyermek az óvodában. Bp., Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, 1997. 77 p.

Csányi Yvonne (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése- oktatása In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek.* Bp.: ELTE Bárczi G. Gyógypedagógiai. Főiskolai K., 2000. 377–408. p.

Duruczné Nagy Julianna (2005)**:** Kiút-keresés az esélytelenségből. Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 2005. 34 p.

Illyés Sándor (szerk.) (2000): Gyógypedagógiai alapismeretek. Budapest: ELTE, Bárczi G. Gyógypedagógiai. Főiskolai K., 2000. 666 p.

Labáth Ferencné – Gilicze Zoltán - Kovács Erika (2008): Óvodai Nevelés Kompetenciaterület Educatio Kht. 2008. 52–79. p.

Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. In: *Magyar Pedagógia,* 2002. 102.évf. 3. sz., 281–300 p.

Szabó Éva - Pető Ildikó (2003): Gondolatok a sérült gyerekek inklúziójáról. In: *Új Pedagógiai Szemle.* 2003. 53. évf. 7-8. sz. 177–182. p.

Spaller Árpád – Spaller Katalin (2006): Gyógypedagógiai ismeretek tára. Budapest: Tk., 2006. 419 p.

Vargáné Mező Lilla (2006): Inkluzív nevelés- az integrált oktatás jogi háttere. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára. Bp.: SULINOVA, 2006. 58 p.

1. számú melléklet a 2/2005. (III.1.) OM rendeletekhez A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve.

BALOGHNÉ BAKK, ADRIENN

EXAMINATION OF PREPAREDNESS FOR INTEGRATING CHILDREN LIVING WITH DISABILITIES AMONG STUDENTS TRAINED TO BE PRESCHOOL TEACHERS IN SOPRON

The key character of integration is the receiving preschool teacher who is expected to meet personal as well as professional requirements. In this paper we aimed to establish whether the methodological knowledge of graduating preschool teachers is satisfactory to take care of and educate disabled children. Besides analysing documents, we used the method of written interviews and questionnaires to examine subjects supporting the integration of disabled children in kindergartens. We also examined the experiences and knowledge of students trained to be preschool teachers and whether these students consider themselves prepared for receiving disabled children in the kindergarten. Results of the research reveal some insufficiencies that should be given more emphasis during preschool teacher training, helping the candidates this way to prepare for their chosen profession.

KOLLARICS TÍMEA

A magyar lakosság tanösvényekhez fűződő viszonya

A tanulmány annak a felmérésnek az eredményeit foglalja össze, amelyet kérdőíves megkérdezés útján végeztünk 397 fő önkéntes közreműködésével. A felmérés szerves részét képezte a tanösvények szemléletformáló hatásáról, pedagógiai hatékonyságáról és az eredményes tervezési módszerekről szóló kutatásnak. Elsődleges célja az volt, hogy átfogó képet kapjunk a magyar lakosság tanösvényekhez fűződő viszonyáról, a látogatókat leginkább érdeklő témákról és a tanösvényekkel szembeni elvárásokról.

1. A tanösvények külföldön és Magyarországon

A terepi környezeti nevelés egyik legfontosabb, legszemléletesebb eszköze a tanösvény. A tanösvény fogalma külföldön több jelentéstartalommal bír; angol nyelvterületen a tanösvénynek az *„interpretational trail"*, a *„nature trail"* és a *„nature experience trail"* kifejezések felelnek meg. Az Amerikai Egyesült Államokban népszerű a sétautak létesítése, amelyek elsődleges feladata az élményszerzés, az egészségmegőrzés, az állóképesség javítása és kisebb mértékben az informálás és a látókör szélesítése. Német nyelvterületen leginkább a *„Lehrpfad"*, *„Erlebnispfad"* elnevezéseket alkalmazzák. Utóbbi kifejezés szó szerinti fordítása azt tükrözi számunkra, hogy a természet, a látnivalók élményszerű felfedezésének biztosítása a német nyelvű térségekben is fontos szempont, mindemellett a németek azt is igénylik, hogy a természeti látnivalók körül jól kiépített infrastruktúra legyen. Francia területeken a *„Sentier didactique"* kifejezéssel találkozhatunk. A skandináv államokban sokkal természetközelibbek a tanösvények; a látogatók előnyben részesítik a lehető legkevesebb épített elem használatát (Kiss 2007). Összességében elmondható, hogy a tanösvények fogalma külföldön nem egységes, de az interpretáció szerepe kiemelt, az informáláson alapuló felfedezést tűzik ki célul, a látogatókat aktivizálják, bevonják a kommunikációs folyamatokba, lehetővé teszik számukra az önálló élményszerzést. Bemutatási formájukra általánosan jellemző, hogy érzelmeket váltanak ki a látogatókból (Petyerák–Varga 2009). Több országban is megfigyelhető, ami már hazánkban is kezd elterjedni, hogy a tanösvények sokszor nem önállóan, hanem oktatóközpontokhoz, turisztikai célpontokhoz, turistaösvényekhez kapcsolódva jelennek meg. Nemzetközi szinten jellemzőek a tematikus tanösvények (pl. heritage trail) is, tehát nemcsak a természetismeretre, hanem a hagyományok ápolására és a komplex szemléletmód kialakítására is hangsúlyt fektetnek (Kollarics 2012).

Hazánkban az első tanösvénynek tekinthető létesítményt 1972-ben a Szalajka-völgyi Erdei Múzeumhoz kapcsolódó Horotna-völgyben hozták létre. Kezdetben erdei tanulóútnak

vagy sétaútnak nevezték, de Kovács Jenő az Erdei Múzeumról írt könyvében már tanösvény néven említi 1982-ben (Kárász 2003). A tanösvény fogalma Magyarországon sem egységes. Kiss Gábor megfogalmazása szerint, amelyet tanösvények tervezéséről írt könyvében olvashatunk: „a *tanösvény a környezetismereti bemutatóhelyek egyik típusa. Olyan tematikus útvonal, ahol az érintett terület természeti és kulturális (kultúrtörténeti) öröksége állomáshelyekhez kötődően, általában táblák és/vagy kiadványok segítségével kerül bemutatásra, így a látogatók részéről önálló, aktív ismeretszerzést tesz lehetővé"* (Kiss 2007, 12).

A tanösvény meghatározása, a hozzá való viszonyulás és a hasznosságáról szóló vélemények szerteágazóak a magyar lakosság körében. Ennek oka lehet többek között az is, hogy a tanösvények Magyarországon nem egységesek; tervezésük, létesítésük, fenntartásuk különböző szervezetekhez kötődik, a megjelenített témák, a szerteágazó kivitelezési módok a látogatók eltérő megítélését is maguk után vonják.

2. Felmérés a tanösvényekhez fűződő viszonyról – hipotézisek és módszerek

A tanösvények szemléletformáló hatásáról, pedagógiai hatékonyságáról és az eredményes tervezési módszerekről szóló kutatás szerves részét képezte az a kérdőíves felmérés, amely 397 válaszadó önkéntes közreműködésével készült. A vizsgálat elsődleges célja az volt, hogy átfogó képet kapjunk a magyar lakosság tanösvényekhez fűződő viszonyáról, a természetjáró látogatókat leginkább érdeklő témákról és a tanösvényekkel szembeni elvárásokról.

A felmérés első hipotézisében azt fogalmaztuk meg, hogy a magyar lakosság ismeri a tanösvényeket, valamint többségük legalább egyszer járt is tanösvényen.

A következő hipotézis azt feltételezi, hogy a látogatóknak a tanösvényekről a tanulás és az ismeretszerzés jut elsődlegesen eszébe.

A harmadik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a természetismereti tanösvények a legnépszerűbbek a látogatók körében: a növény- és állatvilág kelti fel a leginkább az emberek érdeklődését.

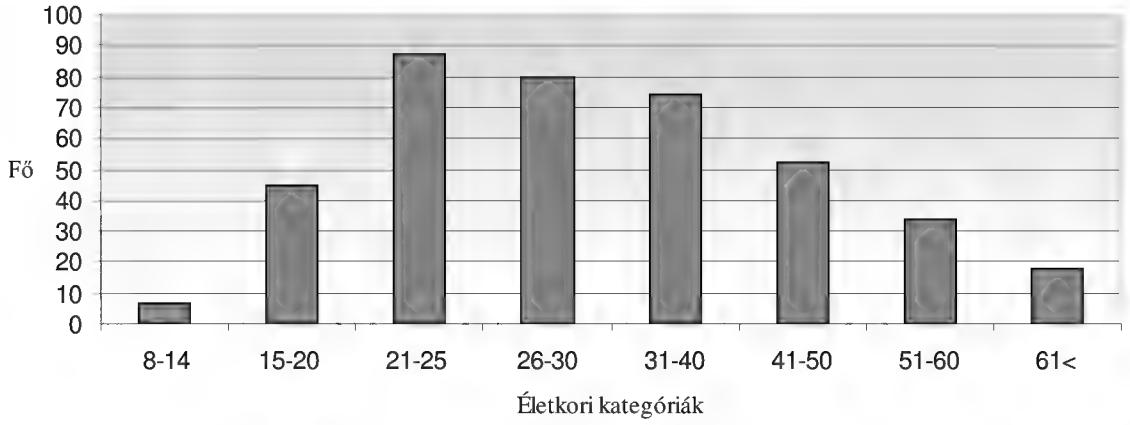
A vizsgálat utolsó hipotéziseként azt állítottuk, hogy az ideális tanösvényről nincs egységes elképzelés a látogatók körében, de a változatosság és a rövid bejárhatóság elsődleges szempont.

A kérdőív online és papír alapon is terjesztésre került, biztosítva ezáltal a lakosság minél szélesebb körű elérésének lehetőségét. A felmérés 2011. és 2012. években zajlott, az anonimitás biztosításával. A felmérésben nyílt és zárt végű kérdéseket alkalmaztunk, egyenlő arányban. A kérdések között szerepeltek eldöntendő, zárt végű kérdések, fogalomtársítási, asszoci-

ációs jellegű kérdések, valamint skálaértékelés is. A nyílt végű kérdésekben elsősorban a látogatók fogalomalkotására, gondolataira, véleményére voltunk kíváncsiak.

3. Eredmények

A kérdőívet 220 fő férfi és 177 nő töltötte ki. Az életkorok tekintetében elmondható, hogy a kisiskoláskortól kezdve a nyugdíjas korú lakosságig, minden korosztály részt vett a felmérésben *(1. ábra)*.



1. ábra: A válaszadók koreloszlása (n = 397)

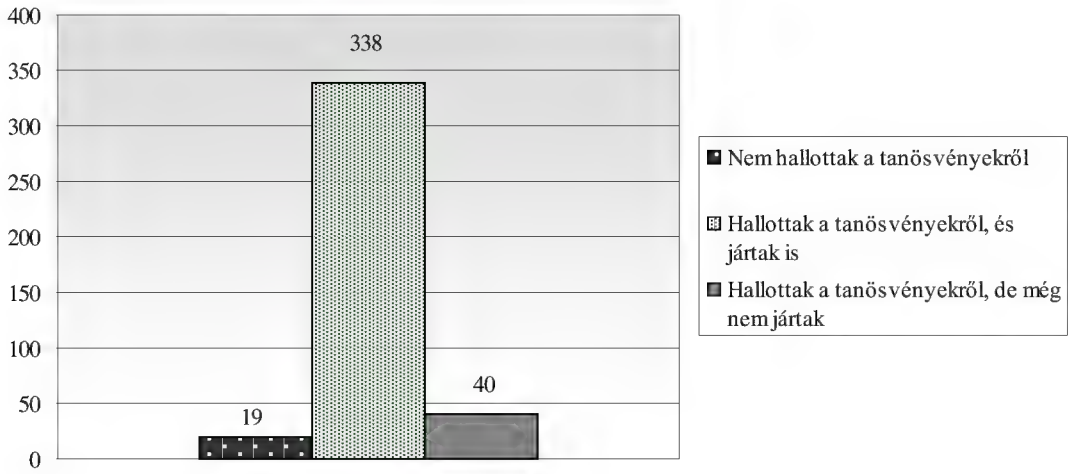
Ami a válaszadók lakóhelyét illeti, az ország szinte minden területét képviselték a megkérdezettek. Az iskolai végzettség szerepelt még a demográfiai adatok között, amely szerint 33 fő alapfokú, 177 fő középfokú és 220 fő felsőfokú végzettségű válaszadó töltötte ki a kérdőívet. A végzettségek eloszlása eltér a néhány évvel ezelőtti magyar statisztikai átlagtól (alapfokú, vagy ez alatti iskolai végzettséggel rendelkezik a lakosság körülbelül 45 százaléka, középfokú végzettségű körülbelül 40 százalék, és felsőfokú végzettségű a lakosság körülbelül 15 százaléka – KSH 2002, KSH 2005); ennek oka többek között a kérdőív terjesztési fórumaiban keresendő: különböző tematikájú kiállítások és vásárok, munkahelyek, oktatási intézmények, valamint a közösségi oldalak látogatói. Az alapfokú végzettség sok esetben csak az általános és a középiskolás diákok által került bejelölésre.

A kérdéssor első felében a lakosok természetjáró szokásaira kérdeztünk rá. Ennek eredménye azt mutatja, hogy a válaszadók csaknem 41 százaléka (161 fő) hetente, 24 százaléka (96 fő) havonta, 12 százalék (49 fő) évente 2–3 alkalommal, és a válaszadók 23 százaléka (91 fő) alkalomszerűen kirándul. A megkérdezettek több mint harmada tehát hetente keresi fel a

természetet kirándulási, szabadidő-eltöltési céllal, ez véleményünk szerint nagyon jó aránynak számít.

A megkérdezettek mindössze 3 százaléka (12 fő) kirándul szervezetten, vezetővel, 13 százalék (52 fő) csoportosan, a többség, 78 százalék (308 fő) egyénileg vagy családdal, és 6 százalékuk (25-en) egyéb módon, például barátokkal, kutyával, párral, munkahellyel, vagy az előző módokon együttesen járja a természetet. A fenti eredmények alapján elmondható, hogy a magyar lakosság előnyben részesíti a családos, egyéni szervezésű kirándulásokat; egyelőre kevésbé jellemző, hogy a természetjárást szervezett keretek között, szakember vezetésével képzelik el.

A tanösvényekkel kapcsolatos kérdések első fontos eleme volt annak a felmérése, hogy a válaszadók hallottak-e már a tanösvényekről. Az eredmény pozitív arányt tükröz: a megkérdezettek közül 378-an, vagyis 95 százalékuk hallott már ezekről a létesítményekről, és közülük 338-an jártak is már tanösvényen. Az 59 fő közül, akik nem jártak tanösvényen, 19-en nem is hallottak még róla, a többi 40 fő ugyan hallott már a tanösvényekről, de eddig nem volt ideje, alkalma egy ilyen létesítmény felkeresésére, vagy információhiányra hivatkozott *(„nem tudom, merre találhatók")*, esetleg saját motiválatlanságát fogalmazta meg *(2. ábra)*.



2. ábra: A tanösvények ismertsége (n = 397)

A következő kérdésben arra szerettünk volna választ kapni, hogy a látogatók véleménye szerint mit nevezünk tanösvénynek. A válaszadók 13 százaléka (52 fő) nem adott választ a kérdésre, egy százalékuk (4 fő) *nem tudja*, a többi (341 fő) válaszadó válaszaiban a meghatározásokban leggyakrabban az *„út"* szó fordult elő (181 alkalommal), ezt követte 92 alkalommal a *„természet"*, majd az *„erdő, erdei"* kifejezések 65 alkalommal. A *„táblák"* kulcsszó 60 alkalommal fordult elő. A *„túra, túraútvonal"* kifejezések 59 alkalommal jelentek meg, majd a

fentieket követte gyakoriságban a *„növény”* kifejezés (51 alkalom). Ezzel csaknem megegyező számban fordult elő a *„bemutató”* (50), 46-szor az *„ösvény”* szó. 42 helyen említették a válaszadók a *„kijelölt”* jelzőt, 36-szor az *„információ”*-t, valamint szintén ennyi alkalommal voltak olvashatóak az *„oktatás, oktató”* kifejezések. Őket követte az *„állat, állatok”* kulcsszó (31). A *„táj”* 28, az *„élővilág”* kifejezés 26 alkalommal fordult elő, az *„érték”* 25-ször. A *„séta”* 18 alkalommal jelent meg a válaszokban, a *„fa, fák”* 15 alkalommal. A válaszadók kettő százalékánál szerepelt az *„ismeretterjesztés”* és a *„jelzés”* kifejezés, ezeken kívül egy százalékos gyakorisággal fordultak elő többek között az *„iskola”*, *„kőzet”* szavak, a teljesség igénye nélkül. Figyelemre méltó, hogy a válaszadók a tanösvényekről nem elsősorban a tanulással kapcsolatos fogalmakra asszociáltak; az oktatás, tanulás, ismeretterjesztés kifejezések összesített aránya nem éri el a 14 százalékot. A fenti eredmények alapján a lakosság legnagyobb arányban a természetben található kitáblázott, kijelölt erdei túraútvonallal, ösvénnyel azonosítja a tanösvényeket, ahol állatok, növények bemutatása történik *(1. táblázat)*.

Kifejezés a válaszadó meghatározásában	**Kifejezés előfordulási gyakorisága** (n = 341)	**Kifejezés előfordulása az összes válasz arányában** (n = 341)
Út	181	53%
Természet	92	27%
Erdő, erdei	65	19%
Táblák	60	17,6%
Túra, túraútvonal	59	17,3%
Növény	51	15%
Bemutató	50	14,7%
Ösvény	46	13,5%
Kijelölt	42	12,3%
Információ	36	10,5%
Oktatás, oktató	36	10,5%
Állat, állatok	31	9%
Táj	28	8,2%
Élővilág	26	7,6%
Érték	25	7,3%
Séta	18	5,2%
Fa, fák	15	4,4%

1. táblázat: Ön szerint mit nevezünk tanösvénynek?

A következő kérdésben arra vártuk a választ, hogy a látogatóknak mely három dolog jut először eszükbe a tanösvényekről *(2. táblázat)*. Az eredmények több fogalom kapcsán rendkívül hasonlítanak az előző válaszokra, viszont jelentős eltéréseket is megfigyelhetünk. A várt válaszok száma 1191 kifejezés lett volna, ebből 200 alkalommal nem válaszoltak a megkérdezet-

tek, tehát az összes értékelhető válasz: n =-991. A válaszok sorrendjében rangsort ugyan nem határoztunk meg, de érdemes megvizsgálni, hogy mely szavakat társították a válaszadók először, ösztönösen a tanösvény fogalmához (*természet, erdő, növények,* az *állatok* csak második gondolatként jutottak a válaszadók többségének eszébe).

Fogalom	**Megemlítés 1. helyen**	**Megemlítés 2. helyen**	**Megemlítés 3. helyen**	**Összes megemlítés** (n = 991)	**Arány az összes válasz százalékában** (n = 991)
Természet	46	18	29	93	9,4%
Erdő	44	11	12	67	6,8%
Növények	25	17	14	56	5,7%
Állatok	2	28	18	48	4,8%
Tábla	18	18	5	41	4,1%
Tanulás	13	13	12	38	3,8%
Fa, fák	16	12	8	36	3,6%
Ismeret, ismeret-terjesztés	11	12	7	30	3%
Oktatás	13	8	7	28	2,8%
Túra	6	4	15	25	2,5%
Kirándulás	11	10	4	25	2,5%
Információ	8	7	5	20	2%
Séta	6	9	4	19	1,9%
Madarak	4	6	7	17	1,7%
Iskola	6	3	1	10	1%
Kikapcsolódás	1	1	8	10	1%
Gyerekek	1	4	4	9	0,9%
Természetvédelem	3	3	2	8	0,8%
Környezetvédelem, környezeti nevelés	2	3	0	5	0,5%

2. táblázat: Melyik az első három dolog, amely eszébe jut a tanösvény szóról?

A *természet,* az *erdő,* a *növények* és a *táblák* említése volt a leggyakoribb az előző válasz eredményeihez hasonlóan, az *út, túraút* azonban a fogalomtársításnál lényegesen hátrébb szorult. Az oktatáshoz kapcsolódó megemlítések az előző válaszoknál összesen 13,5 százalékot tettek ki. Amennyiben a fogalomtársításnál összeadjuk a *„tanulás”*, az *„oktatás”* és az *„iskola”* szavak megemlítésének gyakoriságát, akkor kerekítve nyolc százalékot kapunk. Ez elmarad az előző válasz eredményeitől, ugyanúgy, ahogy az *információ* és az *ismeretterjesztés* sem jutott olyan gyakran eszébe a válaszadóknak, mint a tanösvény definíciójának meghatározásakor. Figyelemre méltó, hogy sajnálatos módon a tanösvényekről mindössze a látogatók 0,8 illetve 0,5 százalékának jutott eszébe a természetvédelem és a környezetvédelem, valamint az ehhez kapcsolódó környezeti nevelés.

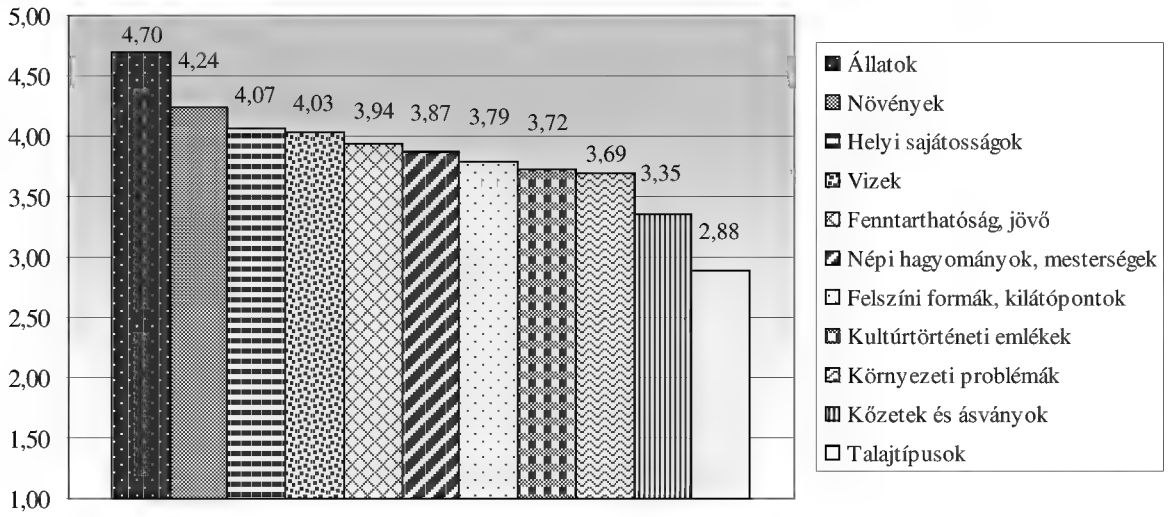
A felmérés kardinális pontját képezte az a kérdés, amelyben azt szerettük volna felmérni, hogy a látogatókat mely látnivalók érdeklik egy tanösvény bejárásakor, melyek azok az érdekességek, amelyekről szívesen informálódnának. Tizenegy lehetőséget adtunk meg, ezeket a látnivalókat érdeklődési körük alapján ötfokozatú skálán kellett osztályozniuk a válaszadóknak, ahol az egyes azt jelentette, hogy *egyáltalán nem érdekli*, az ötös pedig azt, hogy *nagyon érdekli (3. táblázat)*.

Látnivaló	**Átlagérték** (n = 397)	**Rangsor az átlag alapján**
Növények	4,24	2.
Állatok	4,70	1.
Kőzetek és ásványok	3,35	10.
Felszíni formák, kilátópontok	3,79	7.
Vizek	4,03	4.
Talajtípusok	2,88	11.
Kultúrtörténeti emlékek (pl. harangláb, gémeskút)	3,72	8.
Népi hagyományok, mesterségek	3,87	6.
Helyi sajátosságok	4,07	3.
Környezeti problémák (pl. árvizek, katasztrófák)	3,69	9.
Fenntarthatóság, jövő (pl. megújuló energiák hasznosítása)	3,94	5.

3. táblázat: Mely látnivalók érdekelnék Önt egy tanösvény bejárásakor?

A *3. táblázat*ban látható eredmények részben alátámasztják az eddigi válaszok eredményeit, amely szerint a látogatók többsége a tanösvényeken a növényekre és az állatokra kíváncsi, bár figyelemre méltó, hogy az érdeklődési körnél az állatok magasabb tetszési osztályzatot kaptak, mint a növények, ellentétben a fogalommeghatározásnál és a fogalomtársításnál kapott eredményekkel, ahol a válaszadók mindössze kilenc, illetve négy százaléka említette meg az állatokat. Mindezek alapján elmondható, hogy a látogatók a tapasztalataik alapján elsősorban a növények bemutatásával azonosítják a tanösvényeket, de az állatok bemutatására lennének kíváncsiak elsődlegesen, és csak másodsorban érdeklik őket a növények. A harmadik legmagasabb átlagot a helyi sajátosságok kapták a válaszadóktól, és négyes feletti átlagot mutatnak a vizek is. A fenntartható megoldások, a jövő kérdései az érdeklődési skálán kevéssel négy alatt maradtak, amely nem tekinthető rossz eredménynek, viszont a környezeti problémák átlagértéke alapján (3,69) megállapítható, hogy a látogatók kevésbé szeretnek szembesülni a környezeti állapotokkal, és egy fenntartható jövőn gondolkodni a természetjárás során, sokkal inkább érdeklik őket a természet szépségei *(3. ábra)*. A látogatókat a válaszok alapján a leg-

kevésbé az érdekli, hogy „mi van a talpuk alatt", hiszen a talajtípusok és a kőzetek közepes átlaggal szerepeltek.



3. ábra: A látogatók érdeklődése a látnivalók iránt (n = 397)

A következő kérdésben arra kértük a válaszadókat, hogy nevezzék meg a jó tanösvény jellemzőit három szóban. Erre a kérdésre összesen 1191 választ vártunk; 271 esetben nem válaszoltak a látogatók, és mindössze hat esetben nem tudtak választ adni, így összesen 914 értékelhető választ kaptunk. A *4. táblázat*ban összefoglalva látható a legtöbb alkalommal említett jelzők előfordulási gyakorisága.

Jelző	**Előfordulás** (n = 914)	**Előfordulás az összes válasz arányában** (n = 914)
Érdekes	61	6,7%
Jól, könnyen járható	49	5,4%
Tiszta	48	5,3%
Informatív	35	3,8%
Érthető	30	3,3%
Látványos	28	3%
Természetes, természetközeli	28	3%
Karbantartott	26	2,8%
Átlátható	24	2,6%
Figyelemfelkeltő	23	2,5%
Rövid	23	2,5%
Változatos	18	2%
Kitáblázott	12	1,3%
Állatok	12	1,3%
Sokszínű	9	1%
Interaktív	8	0,9%

4. táblázat: Melyek egy jó tanösvény jellemzői?

A látogatók többségének véleménye szerint egy jó tanösvény *érdekes, könnyen járható* és *tiszta.* Fontos tulajdonság még az *informativitás*, az *érthetőség* és a *látványosság* is. A jó tanösvény mindezek mellett *természetközeli, karbantartott, átlátható, figyelemfelkeltő,* és semmi esetre sem hosszú. Figyelemreméltó eredmény, hogy az *interaktivitás*t a látogatók mindössze 0,9 százaléka tartotta fontosnak, tehát feltételezhető, hogy a magyar természetjárók körében egyelőre a „hagyományos" tanösvények ismertek.

Az utolsó előtti kérdés a tanösvények hasznosságára vonatkozott. Azt szerettük volna megtudni, hogy a válaszadók véleménye szerint miért lehet hasznos egy ilyen létesítmény. A várt válaszok száma ennél a kérdésnél is 1191 volt; ebből 391 alkalommal nem érkezett válasz, és hat alkalommal nem tudtak választ adni a látogatók, a mintaszám tehát n = 794 *(5. táblázat).*

Hasznossági funkció megnevezése	**Összes előfordulás** (n = 794)	**Előfordulás az összes válasz arányában** (n = 794)
Természet megismerése és megszerettetése	95	12%
Ismeretterjesztés	77	9,7%
Oktatás	54	6,8%
Kikapcsolódás	39	4,9%
Tanulás	31	3,9%
Bemutatás	30	3,8%
Tanítás	28	3,5%
Élővilág megismerése	18	2,3%
Nevelés	17	2,1%
Környezeti nevelés, környezettudatosság	17	2,1%
Tájékoztatás	14	1,8%
Informálás	14	1,8%
Természetvédelem	14	1,8%
Szemléletformálás	13	1,6%
Állatok megismerése	13	1,6%
Értékek megismerése	12	1,5%
Környezet megismerése	9	1,1%
Kirándulás	7	0,9%
Városi emberek természetszeretetre nevelése	6	0,8%
Élményszerzés	6	0,8%

5. táblázat: Ön szerint miért hasznos egy tanösvény?

Az eredmények alapján látható, hogy a válaszadók *a természet megismerését és megszerettetését* tartották a tanösvények elsődleges funkciójának. Jelentős szerepe van még a tanösvé-

nyeknek az *ismeretterjesztés, oktatás* terén és a *kikapcsolódás* szempontjából is hasznos egy ilyen létesítmény. A *tanulás, bemutatás* és a *tanítás* funkció is előkelő helyen szerepelt a válaszokban. Ha a tanulással, oktatással kapcsolatos funkciók együttes említését nézzük (23,9 százalék), akkor megállapíthatjuk, hogy a tanösvények hasznosságát tekintve a látogatók csaknem negyede kiemelte a tanösvények tanítási-tanulási folyamatban betöltött szerepét, ellentétben a fogalomtársításoknál megfigyelt eredményekkel. Figyelemre méltó, hogy a látogatók nemcsak a tanösvények oktató-nevelő funkcióját emelték ki a válaszokban, hanem a *szabadidő eltöltése, a kikapcsolódás* is jelentős szerepet kapott. Megfigyelhető, hogy a *környezettudatosság* és a *környezeti nevelés* az előző eredményekhez hasonlóan itt sem szerepelt a leggyakoribb válaszok között (2,1%), tehát a látogatóknak nem a környezettudatosság kialakítása jut eszébe a tanösvények kapcsán elsődlegesen.

Az utolsó, nyílt kérdésben a válaszadóknak lehetőségük volt jellemezni a számukra ideális tanösvényt. A megkérdezett 397 főből 110 fő nem adott választ erre a kérdésre, a többi látogatótól hasznos véleményeket, elképzeléseket kaptunk (n = 287). A látogatók 54 válasz alkalmával említették az *állatvilág megismerésének lehetőségét*, 46 alkalommal a *növények bemutatását,* 22 fő emelte ki az *erdő megismerését.* A válaszokban az előző kérdések eredményei tükröződtek vissza: a leggyakoribb jellemzések közé tartozott a *jól járható, nem túl hosszú útvonal,* a *változatos, figyelemfelkeltő kivitelezés,* a *természetközeliség,* a *pihenőhelyekkel ellátott létesítmény.* Az *interaktivitás*t ebben a válaszban többen említették, a látogatók öt százaléka, és a *játékos elemek* iránti igény is felmerült a válaszadók négy százalékában. Az előző eredményekhez hasonlóan a válaszok alapján elmondható, hogy a látogatók a természeti értékek (mindenekelőtt növények és állatok) megismerése mellett a szabadidő kellemes eltöltésének lehetőségét várják el a tanösvényektől, ahol gyerekekkel, családi programként, játékosan, pihenőhelyekkel, berendezési tárgyakkal tarkítva ismerkedhetnek meg a természeti látványosságokkal. Hasznos, figyelemreméltó válaszokat is kaptunk az ideális tanösvény képéről: a látogatók közel négy százaléka konkrét példákat említett az ország különböző területeiről. A megemlített tanösvények között szerepelt a Gyadai, a Tisza-tavi, valamint az Ipolytarnóci tanösvény. Érdekesség, hogy ezen létesítmények mindegyike interaktív, játékos elemeket tartalmaz, jól kiépített, továbbá speciális, helyi sajátosságokkal ismerteti meg a látogatókat. Végezetül a válaszokból – a teljesség igénye nélkül – néhány különleges, a jövőre nézve előremutató választ, ötletet, elképzelést idézünk: *„több korosztály számára hasznos", „többnyelvű", „komplex", „a világhálón is fellelhető", „mozgalmas", „sok képi információt prezentáló", „helyi sajátosságokat, kultúrtörténeti értékeket, népi hagyományokat, eredetmondákat bemutató", „feladatokkal, tornapályával ellátott létesítmény".*

4. Összefoglalás

A tanösvények a környezeti szemléletformálás hatékony eszközei. A tanösvény fogalma, a tanösvények típusai szerteágazóak Magyarországon, mint ahogy a róluk kialakult kép is sokszínű a lakosság körében. A tanösvények szemléletformáló hatásáról, pedagógiai hatékonyságáról és az eredményes tervezési módszerekről szóló kutatás szerves részét képezte az a kérdőíves felmérés, amelynek elsődleges célja az volt, hogy átfogó képet kapjunk a magyar lakosság tanösvényekhez fűződő viszonyáról, a látogatókat leginkább érdeklő témákról és a tanösvényekkel szembeni elvárásokról. A megkérdezettek kétharmada rendszeresen kirándul, főképp családi keretek között. A válaszadók 95 százaléka hallott már a tanösvényekről, 85 százalékuk járt is már ilyen helyen, tehát az első feltételezésünk igaznak bizonyult. Az eredmények alapján a lakosság legnagyobb arányban a természetben található kitáblázott, kijelölt erdei túraútvonallal, ösvénnyel azonosítja a tanösvényeket, ahol állatok, növények bemutatása történik. A válaszadók a *természet, erdő, növények, állatok, tábla,* és hatodikként a *tanulás* szavakat társították legtöbbször a tanösvény fogalmához, tehát a második hipotézis nem igazolódott. A tanösvényekről mindössze a látogatók 0,8 illetve 0,5 százalékának jutott eszébe a természetvédelem és a környezetvédelem, valamint az ehhez kapcsolódó környezeti nevelés. A látogatók többsége a tanösvényeken a növényekre, az állatokra, valamint a helyi sajátosságokra és a vizekre kíváncsi leginkább, és legkevésbé a kőzetek és a talajok állnak az érdeklődés középpontjában, így a harmadik állításunk igaznak bizonyult. A látogatók többségének véleménye szerint egy jó tanösvény érdekes, könnyen járható, tiszta, emellett informatív, érthető, látványos, természetközeli, karbantartott, átlátható, figyelemfelkeltő, és semmi esetre sem hosszú. Mindezek alapján a negyedik feltételezés csak részben igazolódott. A tanösvények legfőbb haszna a látogatók szerint elsősorban a természet megismerése és megszerettetése. Jelentős szerepe van még a tanösvényeknek az ismeretterjesztés, oktatás terén, továbbá a kikapcsolódás szempontjából is hasznos egy ilyen létesítmény. Az ideális tanösvénytől a látogatók a természeti értékek (mindenekelőtt növények és állatok) megismerése mellett a szabadidő kellemes eltöltésének lehetőségét várják el, ahol gyerekekkel, családi programként, játékosan, pihenőhelyekkel, berendezési tárgyakkal tarkítva ismerkedhetnek meg a természeti látványosságokkal. Ami a tanösvények tanulási-ismeretterjesztési folyamatban betöltött szerepét illeti, fontos eredménye a felmérésnek, hogy a megkérdezett tanösvény-látogatók nem azonosítják a tanulással a létesítmények fogalmát, de a tanösvény funkciói közül a válaszadók véleménye szerint az oktatás az egyik legfontosabb szerep. Ennek az eredménynek a jelentő-

sége azért kiemelkedő, mert a turisztikai szakemberek véleménye szerint a „tanösvény" elnevezés valamelyest kötelezettséget sugall, túldimenzionálja a tanösvények oktatási funkcióját, és kevésbé utal a szórakozásra, élményszerzésre. Mindezen okok miatt jelentek meg az utóbbi években hazánkban is a tanösvények specifikusabb, „jóléti" funkciókat is kiemelő megnevezései, mint például az élményösvény és a sétaút (Kiss 2007). A felmérés eredményei azonban kimutatják, hogy a tanösvény megnevezés helytálló, tartalmas és sokszínűséget sugall.

BIBLIOGRÁFIA

Kárász Imre (szerk.) (2003): Természetismereti tanösvények Észak-Magyarországon. Eger: Tűzliliom Környezetvédelmi Oktatóközpont Egyesület, 2003. 256 p.

Kiss Gábor (szerk.) (2007): Tanösvények tervezése: módszertani útmutató. Eger: Bükki Nemzeti Park Igazgatóság, 2007. 100 p.

Kollarics Tímea (2012): A fenntarthatóság megjelenése a tanösvények tervezésénél nemzetközi példák alapján. In: Kozma Tamás - Perjés István (szerk.) (2012): Új kutatások a neveléstudományokban: Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány. A múlt értékei és a jövő kihívásai. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága; ELTE Eötvös Kiadó, 2012. 387–394.

Központi Statisztikai Hivatal (2002): Népszámlálás 2001/6. Területi adatok. Budapest, 2002.

Központi Statisztikai Hivatal (2005): 2005. évi mikrocenzus: Területi és választókerületi adatok. Budapest, 2005.

Petyerák Viktor – Varga Viktor (2009): Virtuális tanösvény készítésének alternatívái a Csörsz-Árok példáján. [Diplomamunka]. Gödöllő: Szent István Egyetem Mezőgazdaság- és Környezettudományi Kar, 2009. 107 p.

KOLLARICS, TÍMEA

HUNGARIAN ATTITUDE TO NATURE TRAILS

The study shows the results of a Hungarian survey which was carried out with the help of a questionnaire filled in by 397 volunteers. The surveying was an integral part of the research conducted about the awareness-raising effect and the educational efficiency of nature trails as well as about the effectiveness of the design methodology of interpretational trails. Its primary objective was to provide a comprehensive picture concerning the attitude of Hungarian people to interpretational trails, and we also wanted to know what topics visitors are most interested in and what kinds of expectations people have in connection with nature trails.

MADARÁSZ TIBOR

Időszerű katonapedagógiai kérdések

A katonai lét társadalmi beágyazottságának két alapvető típusát ismerjük. Az európai felfogásban a hadsereg a társadalom integráns részként fogható fel, míg az angolszász-amerikai megközelítésben hadsereg és társadalom egymástól elkülönült egységet képez. Magyarországon a hadsereg folyamatos professzionalizálódásának jegyében zajló átalakulása változást hozott a társadalmi kapcsolatok korábban kialakult távolságtartó attitűdjében. A hadsereg munkaerő-piaci szereplőként történő megjelenése újfajta felfogásokat kíván meg a szervezettől és állományától egyaránt. A katonai szervezet megváltozása a szervezeten belüli tevékenységek változásával is együtt jár, ami magával vonzza a komoly fizikális képességek megszerzésén túl a folyamatos tanulás, képzés és továbbképzés hangsúlyossá válását. Hadsereg és társadalom egymástól kölcsönösen függnek, ami mindkét részről nyitottságot és elfogadást kíván.

Bevezetés

A pedagógia tudománya a gyermekkel foglalkozik, nem tekinti tárgyának az idősebb korosztályokat. Az életfogytig tartó tanulás és nevelés, amely az andragógián belül elterjedt kifejezés, viszonylag új keletű fogalom a tudományosságban. Nem így van ez abban az esetben, ha arra gondolunk, hogy a katonai nevelésnek hazánkban nemzeti tradíciói vannak. A katonaságról mint nevelési formáról korábban az informális nevelés színtereként olvashattunk (Kozma 1999). Ezen a helyen a katonasággal mi is, mint a nevelés egyik eszközeként, illetve színtereként foglalkozunk. A tanulmány célja olyan katonapedagógiai kérdések számbavétele, amelyek betekintést nyújtanak a fegyveres erőkön belüli és a fegyveres erők társadalmon belüli lényeges kérdéseibe. A betekintésben olyan, a hadtudomány és a pedagógia tudományterületén készült írások lesznek segítségünkre, melyek mind a civil, mind a fegyveres érdekszféra képviselői számára érthető módon navigálják az olvasót. Teszik mindezt olyan szándékkal, hogy a fegyveres erők körében megjelenő, a társadalom szűkebb környezetében nyilvánvaló kérdések egyúttal a civil tudományos közeghez, a civil pedagógiához is közelebb kerüljenek. Ez utóbbi szándékban nyújthat segítséget a hadtudományi írásoknak a szerző civil interpretációja által nyújtott továbbfűzése.

Annak ellenére, hogy a szakma már jóval korábban felismerte a különböző társadalmi alrendszerek, szervezetek meghatározó jelentőségét a globális értelemben vett társadalmi változások szempontjából, a szociológia viszonylag későn, csak a második világháború utáni időszakban kezdett el a katonaság intézményével foglalkozni (Burk 1993). Jelen tanulmány olyan, a katonapedagógia szempontjából lényeges kérdésköröket említ, mint a katonai lét, az

önkéntesség, a professzionalizálódás, a katonai képzések, valamint a fegyveres erők és a társadalom kapcsolata. A témák mentén a tanulmány három alfejezetre tagolódik, melyekben a katonai lét társadalmi kontextusait, a katonaságot mint munkaerő-piaci szereplőt és a tanulás egyik lehetséges színterét vizsgáljuk, végül a civil és katonai kapcsolatrendszer problematikájáról beszélünk.

A fegyveres erők és a társadalom kapcsolatának vizsgálatával elsőként Morris Janowitz kezdett el foglalkozni, és a témát eszközként hívta segítségül egy interdiszciplináris, nemzetközi szintű tudományos gondolkodás kialakítása és művelése számára (Janowitz 1974). Egyes vélemények egészen addig merészkednek, miszerint a katonai kultúra kulcsfontosságú tényezőként jelenik meg a polgári-katonai kapcsolatok megértésében. Ez a fontosság a katonaság és a katonai alrendszerek intézményének civil kapcsolatai mentén ragadható meg. Ahol a társadalom elfogadó, tiszteletteljes attitűddel viseltet a katonasággal és a katonai kultúrával szemben, ahol a véleményformálás kölcsönösen elfogadó a két alrendszer – civil és katonai – között, ott a konfliktus minimális (Herspring 2009).

1. Katonai lét a társadalomban

Az európai és az angolszász katonai rendszer (vagy inkább felfogás) mondhatjuk, hogy alapjaiban különbözik egymástól. A történelmi különbségeken alapuló két eltérő paradigma eltérései a célok, a módszerek és a rendszer egészének szintjén is megmutatkoznak. Európában a késői középkorban katonai zsoldos rendszer fejlődött ki. A közigazgatásilag és az állami akarat által irányított hadsereget az államapparátus részeként értelmező rendszer a nemzetállamiság felfogásán alapszik. Az angolszász paradigma sokkal inkább gazdasági szempontból értelmezi a katonaságot. E szerint a felfogás szerint a néphadsereg típusú katonaság egészen mást jelent, mint a professzionális hadsereg; a benne lévő emberek nem voltak katonának nevelve, képzésükre (kiképzésükre) a szakképzési struktúra egy részeként tekinthetünk. Ez a fajta dichotómia a hadsereg és a társadalom viszonyának a kettősségét is magával vonzza. Az európai felfogás abból indul ki, hogy a hadsereg a társadalom integráns részét képezi, szemben az amerikai felfogással, amely a kettő különállóságát tekinti elfogadottnak (Gál 1999). Mindkét területen (Európa és USA) számos írás született a témában, melyek teljes mértékű feldolgozását nem tűzzük ki célként, ám a kérdéskör érintése megjelenik a tanulmányban (Friedhelm 1972; Krebs 2004).

A témával kapcsolatos diskurzusok között találjuk az Amerikai Egyesült Államok példáját. Bizonyos amerikai történészek azt mondják (míg mások vitatják), hogy az Egyesült Álla-

mokban elterjedt polgári-katonai hagyomány végleg kihalt. Ezek a felerősödő hangok úgy vélik, hogy a katonai szolgálati kötelezettség megszüntetésével és az önkéntes hadérő (all-volunteer force: AVF) 1973-as megalakításával elvált egymástól a katonai szolgálat és a polgárság közötti kapcsolatot. Krebs azonban fenntartja, hogy ez a fajta megközelítés nem minden szempontból állja meg a helyét. Bár az önkéntes hadérő kritikusai, folyamatosan bírálatokkal éltek a működéssel szemben, és elfogultan eszményítették az önkéntes haderő előtt Amerikában működő sorkatonaság intézményét, nem minden szempontot mértek fel. Elmulasztották ugyanis annak a felismerését, hogy az önkéntesség intézménye leginkább az amerikai polgári eszményképek egyike volt, ideálok folyamatos változásának az egyik terméke, és nem érdemes úgy tekinteni rá, mint a változás okára. Bizonyos mértékű történelmi hagyományra támaszkodva azt jelentették ki, hogy azonosság van a katonai toborzási rendszer intézményes arculata és a polgári katonai hagyomány mint kulturális jelenség között. Ezzel szemben Krebs lényegében újradefiniálja a polgári katonai hagyományt, mint bizonyos retorikai szabályok összességét, és azt kívánja demonstrálni, hogy ezek a különböző szóképek vagy alakzatok folytatódnak egy politikai mezsgyén folyó vita formálódásának az irányába az Egyesült Államokban. Ebből a nézőpontból az önkéntes erők nemhogy nem ítélték halálra az Amerikai Egyesült Államok polgári katonai hagyományát, hanem éppen hogy új életet adtak neki. A svájci haderőhöz hasonló milícia típusú sorozott hadsereg önkéntessé válásával ugyanis új távlatok nyílhattak meg a közjogilag ki nem kényszeríttet szabad hadsereg irányába, amely a társadalom fokozottabb azonosulását is élvezheti (Sombart 191?; Krebs 2009).

Szvircsev (2011) éppen a svájci polgárőrség fegyveres erőinek a szerkezetével és annak működési előfeltételeivel foglalkozik. Azt tárgyalja, hogy milyen módon működik a svájci polgárőrség, amelyet a „Polgárok egyenruhában" alapelv céljából hoztak létre. Működésére hatással voltak a nyugati társadalmakban végbement értékrendbeli változások, amelyek többnyire az 1960-, 1970-es évektől kezdve zajlottak le, továbbá a hidegháború következményeképpen keletkező új biztonságpolitikai helyzet is. Szvircsev szerint bizonyíthatóan erős a gyanú arra nézve, hogy a „Polgárok egyenruhában" alapelv napjainkra nyilvánvalóan elveszítette korábbi relevanciáját. A társadalom iránti önkéntes elkötelezettség és a polgári kötelességtudat érzése többé már nem fő okai a katonai szolgálatba állásnak. Ez manapság inkább egy egyéni költség-haszonelemzésen nyugvó döntésnek tekinthető. Így a „Polgárok egyenruhában" alapelv koncepciója nemcsak átalakul egyfajta öncélú katonáskodási inger kielégítésére szolgáló színtérré, hanem a korábbiakhoz képest a társadalom is másként érzékeli ennek a katonai célzattal létrejött szervezetnek a szerepét (Szvircsev 2011). Így például, akárcsak a hazánk területén feléledő professzionális formátumú

hadsereg, a svájci önkéntes szervezetben is talán éppen a megélhetés egyik lehetséges formájaként tekinthetünk a militáns paradigma életben tartására.

A hadsereg által önazonosságot és identitást kereső csoportok (egyének), valamint az elmúlt három évtizedben az Egyesült Államok nemzeti védelmével szemben kialakított fenyegetések változásokat kényszeríttetek ki a tartalékerők szerkezetében és szervezetében. Ezek a változások, miközben arra irányultak, hogy újra meghatározzák az Egyesült Államok védelmi erőinek céljait és funkcióit, időnként váratlan hatásokat eredményeztek az egyéni tartalékosok tapasztalataiban és a tartalékos szolgálattal kapcsolatos azonosulásukban. A létrejövő identitások magukban foglalják: a sorkatonai szolgálatot teljesítő polgári katonát, a hétvégi harcost, a közreműködő önkéntest, az identitáskereső kalandort, a harcoló katonát és a konzervatív ideológust is. Mint minden irányításnak, az amerikai nemzeti védelmi stratégiának is számolnia kell az ilyen identitások hadseregben történő megjelenésének a következményeivel. Ennek értelmében reagálnia kell az ilyen tipizálható megnyilvánulásokra, valamint tudni kell azokat megfelelően alkalmazni. Lényeges, hogy egy nemzeti hadsereg fel legyen készülve a védelmi erőben szolgálni vágyó belépők különböző típusú generációinak fogadása és megfelelő alkalmazása érdekében (Griffith 2011).

A terrorfenyegetettség Magyarországon ugyan nem közelíti meg az Amerikai Egyesült Államokét, mégis valós veszélyként kell számolni vele (Mezei 2010). A Magyar Honvédség tartalékos állományának átalakulásával a különböző katonai szolgálatra jelentkező típusok hazánkban is jellemző formát öltenek, így lényeges, hogy a védelmi erők tudatában legyenek a leendő állományukat képező fiatalok társadalommal és hadsereggel kapcsolatos beállítódásaival. Másik példaként egy spanyol kadétokat vizsgáló kutatás többek között rávilágított arra a tényre is, hogy a spanyol kadétok nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a védelmi munkának mint motivációs tényezőnek a katonai hivatás választása során. A szakmai mentalitás szempontjából háromból egy kadéton lehet a pálya iránti erős elhivatottság jegyeit érzékelni. Kiderült az is, hogy a spanyol kadétok az európai átlaghoz képest radikálisabb elköteleződéssel rendelkeznek, ami a ranglétrán felfelé haladást biztosító képzésben eltöltött idővel fordítottan arányos képet mutatott. Mindezek mellett azonban a spanyol kadétok elégedettebbek (az európai átlaghoz képest) a társadalom velük szemben mutatott elfogadásával (Caforio–Martinez 2005).

A haderő-átalakítás során hazánkban jelenleg a tartalékos állomány bővítésének szándéka figyelhető meg, melynek okát kereshetjük a katonai pálya népszerűségének csökkenésében, vagy a sorkötelezettség kilenc éve megtörtént felfüggesztésében (2004. évi CV. Törvény). A látszólag folyamatosnak tűnő toborzás intézménye azért is érződik meglepőnek, mert a laikus

számára sem a külső terrorfenyegetettség, sem pedig a missziós feladatok nem tűnnek a jelenlegi állomány által meg nem oldható feladatoknak. A honvédelmi szervek társadalmi megbecsültsége növekvő tendenciát mutat, viszont nő a társadalmi távolság is, és olybá tűnik, mintha szükség lenne a folyamatos bővítésre (Jobbágy–Stummer 2010). A rendszerváltást követő átalakulási időszak bizonyos periódusaiban a haderő egyszerű csökkentése zajlott (Horváth 1999). Napjaink átalakulása viszont nemcsak bővítési, hanem racionális szerkezetváltási folyamatként is értelmezhető, melyben a szervezetet alkotó bizonyos szegmensek kaphatnak a korábbihoz képeset jelentősebb szerepet (pl.: önkéntes tartalékos állomány, középiskolás fiatalság). Ebben az esetben nem annyira a bővítésről, hanem sokkal inkább utánpótlásról célszerű beszélni.

Azzal, hogy a Magyar Honvédség áttért az önkéntes haderő-szervezetre, egyben kilépett a munkaerőpiacra is. Munkaerő-piaci szereplőként versenyhelyzetbe került a többi munkáltatóval szemben, ami a toborzás megvalósításában is stratégiaváltást kényszerít ki. Manapság a személyi állományának biztosítása érdekében a honvédség rákényszerül arra, hogy a korábbi toborzóirodán keresztül megvalósított utánpótlásból továbblépve hatékonyabb módszerekhez folyamodjon. Az utánpótlás biztosításának új technikái között jelenik meg a középfokú oktatás színterén megjelenő fiatalság célba vétele, mivel ez a korosztály több szempontból is optimálisnak tekinthető. A középiskolás korosztály életkori jellegzetességei – lendület, érdeklődés, mobilizálhatóság, vállalkozó szellem – miatt kap kiemelkedő figyelmet a haderő-utánpótlás szempontjából, melyhez a társadalom által szentesített mindenkori kormány támogatása is szükséges. A pillanatnyi társadalmi állapotok mellett a honvédség munkaerőigénye akár kormányzati eszközként is felfogható, mint munkahely-teremtési alternatíva. Tény, hogy az ország egyre több közoktatási intézménye vesz részt a Magyar Honvédség által koordinált, „Katonasuli" program névre keresztelt kezdeményezésben, valamint megjelent egy „Katonai alapismeretek" című tantárgy is a közoktatási palettán, melynek oktatása szintén több középiskolában zajlik (Stummer 2011; Varga 2010; 2011b).

Óhatatlanul is felvetődik a kérdés, hogy milyen mértékben és kinek van szüksége a katonai ismeretek elsajátítására. Napjainkban többféle elképzelést is hangoztat a kormányzat, melyek között a sorkötelezettség életre keltése, az önkéntes haderő ösztönzése, illetve a katonai ismeretek középiskolákban történő oktatása is felmerül. Ezek a kérdések a kötelezettség és az önkéntesség dichotómiáját több szempontból is magukban hordozzák, mivel a katonai alapismeretek tantárggyal kapcsolatosan is felmerül a kérdés, hogy kiknek kell tanulni. A társadalmi, politikai és gazdasági változások természetesen a védelmi szektortól is megkövetelik az adaptációt. Mivel a sorkötelezettség intézményével szemben korábban [1] kifejtett társadalmi el-

lenállás miatt a hadsereg sajátos érték- és normarendszerének szélesebb körű elterjesztése ilyen formában egyre kevésbé volt eredményes, más megoldási alternatívákhoz kellett nyúlni. Bizonyos informális mikroközösségeken belül az elképzelések között a teljes középiskolás korosztály kötelező oktatásától, a minden középfokú oktatási intézményben fakultatív módon felvehető elképzelésen át, a programba történő teljesen önkéntes bekapcsolódásig minden verzióról hallhatunk. Feltehetjük azt a kérdést is, hogy ki lehet katona? Például a külföldi bevándorlók is vállalhatnak katonai szolgálatot a Magyar Honvédség kötelékein belül? Ők is jelentkezhetnek katonai képzésekbe? [2] Mivel a hadsereg esetében a létszám fontos tényező lehet, feltehetőleg minden, magyar állampolgársággal rendelkező, büntetlen előéletű felnőtt férfi lehet katona, ha teljesíti a bekerüléshez szükséges további alkalmassági kritériumokat. Vajon napjainkban a sorköteles katonaság vagy az önkéntesség intézménye váltja ki hazánkban a szélesebb értelemben vett társadalmi támogatottságot (Krebs 2009; Varga 2011)?

A huszadik század első felében Theodore Roosevelt és a hazájában akkoriban haladó gondolkodásúnak tekintett társai egyaránt hittek abban, hogy egy általános, az országhatáron belül elhelyezkedő, minden nációra nézve egyaránt kiterjedő katonai kiképzés amerikanizálja az újonnan az országba érkezők tömegét, akik akkoriban lépték át az Amerika Egyesült Államok partjait. Leonid Brezhnev hasonlóképpen hitt abban, hogy a széles körben elterjedt katonai szolgálat a Vörös Hadseregben egységes Szovjet államot fog kovácsolni a szocialista anyaország, az internacionalizmus és az emberek barátsága iránt elkötelezett civil társadalomból. Mint sok vezető előttük és utánuk, Roosevelt és Brezhnev is a katonai erők, valamint egy olyan általánosan kiterjesztett katonai szolgálat felé fordult, amely legalább részben segít összetartozó nemzeti egységet kovácsolni az országhatárokon belüli multinacionális egyvelegből. Mindkét világhatalom vezetője a katonaságot lényegében kulcsintézménynek tekintette a szociális és társadalmi értékek közvetítésében. A huszadik századi történelem során a katonai szolgálat által a társadalmon belül megjelenő etnikai, illetve vallási közösségek közötti szakadékok áthidalásában, és a nemzeti integráció bizonyos ideológiák mentén történő megteremtésében is találunk példát (Krebs 2004). Izraelt példaként használva egy olyan katonai szellemű társadalommal találkozunk, amely a háború elnyújtott állapotában van. Az izraeli viszonyok a katonai szellem és a zsoldoshadsereg közötti ellentétes kapcsolat fennállásának a példáját mutatják. A nemzeti hadsereg alapját képezi a társadalom egésze (férfiak és nők is), ami a nemzeti összetartozást erősítő hatással rendelkezik (Eliezer 1997).

2. Katonaság, tanulás, munkaerőpiac

A mai kor nyugati társadalmai már a globalizált világ részeként értelmezhetők. A nemzeti haderő számára lényeges kérdés, hogy a Magyar Honvédség szervezeti kultúrája hogyan illeszkedjen napjaink multikulturális rendszerébe, s mindebben a szakmai és a szabadidős művelődésnek milyen szerepe van, melyek a feladatai, eszközei és módszerei. A civil társadalom fejlődésétől nem szakítható el a hadsereg fejlődése, hiszen abba beágyazódva zajlik tevékenysége. A hazai védelmi szektor mélyreható átalakulása (professzionalizálódása) és NATO tagságunk okán a társadalom és maga a védelmi szektor tagjai is fokozottabb figyelemmel fordulnak a nemzeti katonai szervezetek belső működése felé (Mucsi 2008). Ennek megfelelően a civil társadalomban megjelenő képzési-továbbképzési lehetőségek a védelmi szektoron belül foglalkoztatottak számára is adottá válnak. A felnőttképzés távoktatási formában történő megjelenése már a katonai képzés rendszerén belül is egyre inkább felülmúlja a jelenléti oktatási formákra épülő képzéseket. Az e-learning, b-learning módszerek megjelenése is ezt a tendenciát látszik erősíteni (Dézsi 2009; 2010; Gerő 2011; Négyesi 2001).

A hagyományos oktatási módszerek mellett a honvédség is igényli a modernebb ismeretszerzési formák szervezeten belüli alkalmazását. A távoktatás és a tantermi képzési formák, valamint az e-learning oktatás között a megfelelő arány és kapcsolat kialakítása a cél (Négyesi 2001). Bár első olvasatra furcsának tűnhet, a kötetlen és önálló tanulási formák, így az e-learning is nagyobb relevanciát hordoz a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetemen (ma: Nemzeti Közszolgálati Egyetem), mint más képzési rendszerekben. Az okok egyszerűek: a katonai képzés kompetenciaorientáltsága megköveteli, hogy az eredményességet az elsajátítás helyszínétől függetlenül is bizonyítani lehessen. A kompetencia megszerzésének igazolását egyedül bizonyítással lehet megvalósítani. A másik ok pedig a külszolgálat és az úgynevezett előmeneteli tanfolyamok kapcsolatában keresendő. Előmeneteli tanfolyamra a résztvevő csak bizonyos várakozási időt követően jelentkezhet, amely akadályoztatás esetén az előlépésbe is kerülhet, márpedig a külszolgálatot teljesítő katonák között is lehet olyan, aki érintett ez ügyben. A katonáknak sok esetben a tanulási folyamat közben is folyamatosan készen kell állniuk a körülmények változásaira. Számukra lényeges a rugalmasabb tanulási formák használhatóságának a lehetősége. Bár az e-learning már a tisztképzés területén is megjelenő oktatásszervezési mód, és kiváló kompetenciafejlesztésre is, eszközigénye miatt, valamint módszertani sajátosságainak következtében nem minden élethelyzetben alkalmazható (Gerő 2011). Az e-learning hiányosságai is kompenzálhatók az úgynevezett b-learning bevezetésével. Az elektronikus és a hagyományos, személyes találkozón alapuló oktatási módszereknek az együttes

alkalmazását „blended" (azaz „kevert") learningnek, vagy b-learningnek nevezik. Ez a webes szolgáltatásokon alapuló oktatási stratégiaként is aposztrofálható módszer tanulóközpontúsága, költségtakarékossága, rugalmassága, könnyű hozzáférhetősége és az akadályokat áthidaló tulajdonságai miatt sikeres a katonák oktatásának gyakorlatában is (Dézsi 2009; 2010).

NATO-tagságunk magával vonzotta annak a problémakörnek a felerősödését is, hogy a Magyar Honvédség kötelékeiben szolgálatot teljesítő katonáknak külföldi szerepvállalást is szükséges teljesíteniük. Ahhoz, hogy a magyar katonák megfelelő színvonalon legyenek képesek teljesíteni a külföldi, missziós szerepvállalásukat, megfelelő szaktudással és nyelvismerettel is rendelkezniük kell. Az 1999-es teljes jogú NATO-tagságunkat megelőző években a magyar katonák külföldi képzésének rendszere segélyprogramokon alapult, melyben az Amerikai Egyesült Államok és Kanada nyújtották hazánknak a legtöbb anyagi segítséget. A kezdetben nehezen induló külföldi képzéseken történő részvétel (kevés és alacsony szintű nyelvtudás, a tiszthelyettesek alacsony képzettségi színvonala stb.) a segélyezést fokozatosan elhagyva alakult át magas szintű akkreditált képesítések megszerzését célzó tanulmányokká. A mindennapi élet részévé váló külföldi képzések és továbbképzések rendszerében a Magyar Honvédség mindig igyekezett döntő szempontként kezelni a humánerőforrás tervezésének, a rendszerszintű szervezésnek az igényét (Horváth 1999; Száraz 1999).

A posztmodern világban a katonai és civil tevékenységek közötti választóvonal egyre inkább elmosódik. Foot a katonai oktatásban és képzésben történt változásokat vizsgálta a „Partnerség a Békéért" (Partnership for Peace) nevű kezdeményezés országaiban, valamint a NATO európai tagországaiban. A változás folyamata azokkal a különféle katonai akadémiákkal jellemezhető, amelyeket Európa létrehozott az idők során. A következtetések között a tanulmány arra hívja fel a figyelmet, hogy érdemes megvizsgálni azt, hogy a nyugat-európai integráció felé történő általános eltolódásra hogyan reflektál maga a katonai oktatás és képzés. Bár 2001-ben ez a folyamat még lassan indult meg az oktatási és képzési fokozatok emelkedése és az euró-atlanti közösség tagjai közötti színvonal hasonló szintje felé haladva, napjainkra egyre több tagország – köztük hazánk is – ér el sikereket a katonai oktatásban és képzésben (Foot 2001).

3. Civil és katonai kapcsolat

A katonák és polgárok együttműködése nemcsak a külföldi missziók teljesítése közben, hanem békeidőben, hazai környezetben is lényeges feladat. A katonapedagógia szempontjából kiemelt területként tekinthetünk a katonai és civil kapcsolatrendszer tanulmányozására, melynek számos részproblematikáját találhatjuk. Mi ezen a helyen főként a témánk szempontjából is hangsúlyt érdemlő társadalmi kontroll részkomponensét emeljük ki.

Egy ország katonai ereje, a nemzeti hadsereg és a civil társadalom viszonyáról szólva igen erős egymásra utaltságot vehetünk észre. Fontos, hogy a civil kontroll, annak megkérdőjelezhetetlen létjogosultsága mellett is vegye figyelembe a katonai normák szükségességét, nélkülözhetetlenségét. Ez a fajta elfogadás persze a másik oldal részéről is szükségeltetik. A civil és katonatársadalom felfogásbeli különbözőségei miatt nehéz egyértelműen megítélni a civil kontroll kérdéskörét (Holló 2003). Nagy dilemma például az, hogy hogyan lehet összeegyeztetni egy olyan katonaságot, amely elég erős ahhoz, hogy bármit megtegyen, amit a civilek kérnek tőle, azzal a fajta katonasággal, amely kellőképpen alárendelt ahhoz, hogy csak azt tegye meg, amit a civilek engedélyeznek a számára (Feaver 1996) [3]. Vajon a külvilág számára zárt katonai, kvázi titkos rendszer hatékonyabban képes működni szervezetként? A társadalmi akaratnak történő alárendeltség, a civil szférával megvalósuló együttműködés vajon gyengítené-e a hadsereget, vagy csak hangsúlyeltolódásokat hozna létre a szervezet egészét, annak működését tekintve, és akár még erősítő hatása is lehet?

A magyar katonatársadalom egészében korábban jellemző, a fegyveres erők civil kontrolljával kapcsolatos gondolkodásában egyfajta mentális változás érzékelhető. A felismerés, miszerint a kontrollálók is további kontrollfokozatok hatása alatt állnak (a politikai kontroll egyfajta társadalmi kontroll alatt), a korábbi bezártságot és elzárkózásra való törekvést a fegyveres erők partneri viselkedésének alakulásában a civil kontroll követelményeihez való igazodás váltotta fel. A nemzeti érdekek mellett nemzetközi érdekek is motiválják, hogy nyitni kell a civil szféra felé, melyet a NATO országunkkal szemben támasztott ez irányú elvárásai is indukálnak. Korábban a hivatásos állomány döntő része csak a hadsereghez, a „katonásdihoz" értett, viszont a szerkezet- és a korosztályváltások következtében a kételkedők és bizalmatlanok elhagyták a pályát, a pályán maradók azonosultak a megváltozott értékrenddel, vagy alkalmazkodtak hozzá, a fiatal korosztály pedig belenőtt ebbe az újfajta szemléletbe (Holló 2003).

A Magyar Honvédség, kapcsolódva az államigazgatás reformjához, folytatja saját, professzionalitás jegyében zajló szervezeti reformjait, melyben a haderő racionalizálása,

mennyiségi és minőségi mutatóinak javítása jelenik meg prioritásként. A minden szegmensre kiterjedő változások összhangjának megteremtése azért nehéz, mert azok akár egymásnak is ellentmondó hatásokat preferálhatnak. Az állam által prioritásként kezelt gazdaságosság, a társadalom szerint elsődleges biztonság, a politika szempontjából döntő megbízhatóság, a NATO és a nemzeti haderő szempontjából meghatározó funkció a képességekben jelenik meg, míg a szervezeti tagok egyre inkább az életminőséget helyezik előtérbe. Az érintettek és érdekeik szoros kapcsolatban állnak egymással, így egymás szempontjait nemcsak jól ismerhetik, de kölcsönös hatással is vannak egymásra. A haderő fenntartása állami privilégium, így meghatározott gazdasági feltételrendszer mellett működik. Mivel szakértelem – és talán információ – híján a társadalom egy szükséges rossznak tekinti a védelmi erők szervezetének működéssel és fenntartással kapcsolatos költségvetési kiadásait, jelenleg az emberek számára nagyobb kockázatot jelent a gazdasági instabilitás (Kolossa 2009a). A válságos gazdasági időszak ellenére a Magyar Honvédségnek folytatnia kell a megkezdett átalakításokat, meg kell felelnie a nemzetközi kötelezettségeknek, az állami működés elvárásainak, valamint a társadalom és a személyi állomány által jogosan elvárt igényeknek is (Kolossa 2009b).

Napjainkban a nemzeti hadsereg működése szempontjából különösen lényeges a kérdés, hogy tulajdonképpen mennyire támogatottak a fegyveres erők, és hogy hogyan kellene őket szerkezetileg felépíteni és a működésüket megszervezni. A katonai szervezetek létszámának csökkenése, a modern kor kihívásainak történő megfelelés a tudásalapú katonaság igényét hordozza magában. Az európai fegyveres erők lényegi feladataikat tekintve jelenleg mélyreható változáson mennek keresztül, melyek formálják az államok arra vonatkozó felfogását, hogy milyennek kellene látszania, milyen célokat kellene szolgálnia a saját fegyveres erőiknek (Edmunds 2006). A NATO tagországainak közös tevékenységei miatt egyre inkább igaz, hogy a nemzetköziesedés a katonai élet mindent átható vonásává kezd válni. Következésképpen a katonai szektorban meglévő nemzeti kulturális különbségekre vonatkozó empirikus információk egyre lényegesebbé válnak. Soeters korábban tizenhárom ország katonatiszti akadémiáin tanulmányozta a katonai tiszthallgatók értékorientációit, és azt találta, hogy annak ellenére, hogy katonai szervezetek egy speciális foglalkozási kultúrát képviselnek, amely viszonylag el van szigetelve a társadalomtól, a nemzeti különbségek a katonai akadémiák hallgatói populációi között éppen olyan nagyok, mint a civil szektorban. Ugyanakkor az is kitűnt a kutatási eredményekből, hogy a speciális felkészítésben részesítő képzés és munkakör, a többi munkavállalótól észrevehetően elkülönítő hatású egyenruha miatt talán mégis létezik egy sajátos nemzetközi katonai kultúra (Soeters 1997; Soeters et al. 2006). Összehasonlítva a civil szektorral, ez a nemzetközi katonai kultúra általában véve erősen intézményesült és bü-

rokratizálódott rendszert takar. Ugyanakkor az egyes nemzetek katonai akadémiáit vizsgálva azt találták, hogy néhány nemzetnél a katonai kultúra sokkal bürokratikusabb és intézményesebb, mint más nemzeteknél (Soeters 1997). Ezek a különbségek arra engednek következtetni, hogy a NATO olvasztótégelyként funkcionáló szervezetében is érdemes figyelmet szentelni a nemzeti, és azon belül is a katonai kultúrák különbségeire.

Az állomány szervezeten belüli biztonságérzete szükséges ahhoz, hogy az átalakítási folyamatok és a szervezet gazdaságilag hatékony működése megvalósulhasson. A katonai szervezetek „mohó intézmények", mert sokat követelnek a személyzetüktől: az aktív szolgálat alatt a személyzet állandó 24 órás készenlétben van, amely egy nagyon egyéni műszakbeosztás; ha kilépnek, törlődnek a rendszer egészéből; közben akár távoli helyekre rendelhetik őket előzetes bejelentés nélkül. A feladatok a hadseregben veszélyesek, sőt életveszélyesek lehetnek (Soeters et al. 2006). Az ilyen erős mentális és fizikai igénybevételhez speciális felkészültségre, képességekre van szükség. Ahhoz, hogy az állomány a szervezeti racionalizálás mellett is optimálisan használja ki a benne rejlő képességeit, éreznie kell, hogy a haderő és a társadalom oldaláról megbecsültség, lojalitás mutatkozik irányába. A szervezet szempontjából szintén lényeges, hogy tisztában legyen az állomány tagjainak katonai pályaképével, a szervezet működésével, a benne zajló folyamatokkal kapcsolatos véleményekkel. A Magyar Honvédség 2012–2021 közötti időszakra vonatkozó humánstratégiájában kitűzött célrendszere és a napi gyakorlat közötti különbség azt mutatja, hogy valami hiba van a rendszerben (A Magyar Honvédség humánstratégiája...). Ez azt eredményezi, hogy a személyi állomány szervezeti kötődése meggyengül. A szervezeti racionalitás a humánerőforrás oldaláról is megköveteli a hatékonyságot, melynek folyománya, hogy munkavállalóikat addig foglalkoztatják, amíg munkaképességüket magas szinten tudják kihasználni. A tagok részéről ez kiszámítható karrierképet, előmeneteli lehetőségeket feltételez, melynek sokkal inkább mentális jelentősége, mint anyagi vonzata a hangsúlyos. A katonai szolgálat vállalása az életpálya részeként tekinthető a hivatásos és a szerződéses állomány esetében is, így joggal várható el, hogy a szervezetben eltöltött idő a képességek fejlesztésének szempontjából is hasznosan teljen. Ma ez a kritérium a szervezet állományának igen nagy részénél nem valósul meg, ami következményeként magával vonzza a szervezeti racionalitás szintje alatti teljesítést a Magyar Honvédségen belül (Kolossa 2009b).

Ahhoz, hogy a szervezet állományának célirányos, feladatspecifikus fejlesztése megvalósulhasson, fel kell mérni a szervezet tagjainak képességeit és az egyes munkakörök képességigényét. A fejlesztési igényekre képzések, tanfolyamok épülhetnek, melyek a megfelelő teljesítményű munkavállalók számára potenciális elhelyezkedési lehetőségek társadalmi szintű

adatbázisát kínálják fel választásra. Nem könnyű feladat a katonaságnál elsajátított ismeretek civil szférában történő adaptációja, mivel az alkalmazhatóságot hazánkban nagymértékben nehezíti a katonai szervezet civil szférához mért technikai és technológiai lemaradása, nem beszélve itt még a fejlettebb nyugati társadalmakról. A katonai képzőintézmények lemaradása is nyilvánvaló a piacképes tudás kialakítása tekintetében, és költséges gyakorlatorientált képzéseikkel, elöregedett eszközparkjukkal nem képesek felvenni a versenyt a polgári életben elismerésnek örvendő munkakör betöltésére alkalmas diplomákkal. Ennek oka abban is keresendő, hogy a haderő nem hajlandó finanszírozni a „civil" képzést és a fiatal hivatásos állomány kiáramlását (Kolossa 2009c).

Jegyzetek

[1] Az 1990-es évek második felétől már erősen érzékelhető volt a társadalom sorkatonai kötelezettségvállalással szemben mutatott ellenálló attitűdje (Varga, 2011).

[2] A honvédség kötelékébe történő bekerülést a felsőfokú képzőintézmény oldaláról vizsgálva a következőket találjuk: *„A hallgatói jogviszony létesítésének előfeltétele a büntetlen előélet, s amennyiben ezt a pályázó a beiratkozáskor nem tudja igazolni, az Egyetem rektora — a felsőoktatási intézmények felvételi eljárásairól szóló 237/2006. (XI.27.) kormányrendelet 13.§ (3) bekezdése alapján, valótlan adatszolgáltatás miatt a felvételről szóló döntést megsemmisíti."*

[3] Feaver, Peter D. (1996.) a *„The Civil-Military Problematique: Huntington, Janowitz, and the Question of Civilian Control"* című művében az amerikai civil és katonai kapcsolatok esetén a polgári ellenőrzés kapcsán veti fel kérdését.

BIBLIOGRÁFIA

2004. évi CV. Törvény a honvédelemről és a Magyar honvédségről.

237/2006. (XI.27.) a felsőoktatási intézmények felvételi eljárásairól szóló kormányrendelet.

A Magyar Honvédség humánstratégiája a 2012–2021 közötti időszakra

Burk, James (1993): Morris Janowitz and the Origins of Sociological Research on Armed Forces and Society. In. *Armed Forces & Society,* 1993. Winter, vol. 19, no. 2, 167–185 p.

Caforio, Giuseppe–Martinez, Rafael (2005): The Spanish Cadet in the European Military Context: a Comparative Analysis of the Professional Socalisation. In: *Institut de Ciéncies Polítiques i Socials*. Barcelona. WP num. 244. 1–36 p.

Dézsi Zsolt (2009): Az elektronikus tananyagok és a b-learning módszer alkalmazásának tapasztalatai a közösség néhány tagállamában, 2. rész. In: *Hadtudományi szemle,* 2009. 2. évf. 4. szám, 39–46. p.

Dézsi Zsolt (2010): A blended-learning módszer bevezetése a pénzügyőrök szakképzésébe. (Ph.D. értekezés). Budapest: Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem Hadtudományi Doktori Iskola, 2010. 154 p.

Edmunds, Timothy (2006): What *are* armed forces for? The changing nature of military roles in Europe. In: *International Affairs,* 2006. November, vol. 82, no. 6, 1059–1075. p.

Eliezer, Ben-Uri (1999): Rethinking the Civil-Military Relations Paradigm The Inverse Relation between Militarism and Praetorianism through the Example of Comparative. In: *Political Studies,* 1997. june, vol. 30, no. 6, 356–374. p.

Feaver, D. Peter (1996): The Civil-Military Problematique: Huntington, Janowitz, and the Question of Civilian Control. In: *Armed Forces & Society,* 1996. Winter, vol. 23, no. 4, 149–178 p.

Foot, Peter (2001): European Military Education Today. In: *Baltic Defence Review,* 2001. vol. 1, No. 5, 12–31 p.

Friedhelm, Krueger-Sprengel (1972): The German Military Legal System. In: *Military Law Review,* 1972. Summer, vol. 57, no. 27-100-57, 17–26. p.

Gál Anna (1999): A hivatásos katona társadalmi szerepéről. In: *Hadtudomány,* 1999. IX. évf. 3–4. szám, 87–92 p.

Gerő Péter (2011): Az élethelyzethez igazított E-tanulás (E-learning) alkalmazása a katonai felsőoktatás példáján. (Ph.D. értekezés). Budapest: Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem Katonai Műszaki Doktori Iskola, 2011. 127 p.

Griffith, James (2011): Contradictory and Complementary Identities of U.S. Army Reservists: A Historical Perspective. In: *Armed Forces & Society,* 2011. April 1, vol. 37, no. 2, 261–283 p.

Herspring, Dale (2009): Civil--Military Relations in the United States and Russia: An Alternative Approach. In: *Armed Forces & Society,* 2009. July 1, vol. 35, no. 4, 667–687 p.

Holló József (2003): Szocializációs és vezetői folyamatok a hadseregben. In: *Tudásmenedzsment* 2003. november, 4. évf. 2. sz. 27–34. p.

Horváth János (1999): A külföldi katonai tanintézeti képzés múltja, jelene és jövője. In: Horváth István – Szerényi Géza (szerk.): A külföldi katonai tanintézeti képzés szervezésének tapasztalatai. Budapest: Honvédelmi Minisztérium Oktatási és Tudományszervező Főosztály. 7–12. p.

Janowitz, Morris (1974): Armed Forces and Society: An Interdisciplinary Journal. In: *Armed Forces & Society* , 1974. vol. 1, no. 1, 3–4. p.

Jobbágy Zoltán–Stummer Judit (2010): A Katonasuli programban rejlő lehetőségek a Magyar Honvédség utánpótlásának biztosításának érdekében. In: *Seregszemle*, 2010. október-december. VIII. évf. 4. sz. 102–108. p.

Kolossa László (2009a): A haderőátalakítás emberi oldala. In: *Hadtudományi szemle* 2009. 2. évf. 4. sz. 52–58. p.

Kolossa László (2009b): A Magyar Honvédség karriermodellje. (Ph.D. értekezés). Budapest, Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem Katonai Kossuth Lajos Hadtudományi Kar Hadtudományi Doktori Iskola. 127. p.

Kolossa László (2009c): Az egyéni képességek szerepe a haderő megújulásában. In: *Hadtudományi szemle* 2009. 2. évf. 4. sz. 61–68. p.

Kozma Tamás (1999): Bevezetés a nevelésszociológába. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt, 1999. 497 p.

Krebs, R. Ronald (2004): A School for the Nation? How Military Service Does Not Build Nations, and How It Might. In: *International Security,* 2004. Spring. Vol. 28, no. 4, 85–124. p.

Krebs, R. Ronald (2009): The Citizen-Soldier Tradition in the United States: Has Its Demise Been Greatly Exaggerated? In: *Armed Forces & Society,* 2009. October 1, vol. 36, no. 1, 153–174. p.

Mezei Tibor (2010): A Magyar Köztársaság biztonságpolitikai helyzete. In: Biztonságpolitikai prognózis 2015-ig. Budapest, BHKKA, 357–372 p.

Mucsi József (2008): A hadsereg szervezeti kultúrája és a szabadidős művelődés. In: *Hadtudomány,* 2008. 18. évf. 1-2. sz. 107–113. p.

Négyesi Imre (2001): A távoktatás helye és szerepe a felnőttoktatásban a katonai képzés tükrében. In: *Nemzetvédelmi Egyetemi Közlemények,* 2001. 9. évf. 1. sz. 151–165. p.

Soeters, L. Joseph (1997): Value Orientations in Military Academies: A Thirteen Country Study. In: *Armed Forces & Society Fall,* 1997. vol. 24, no. 1, 7–32. p.

Soeters, Joseph – Winslow, Donna – Weibull, Alise (2006): Military Culture Part IV. In: Soeters, Joseph – Winslow, Donna – Weibull, Alise (szerk.): *Handbook of the sociology of the military. Handbooks of Sociology and Social Research*, 2006. 237–254. p.

Sombart, Werner (191?). Háború és kapitalizmus. Budapest: Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt, 1942. 260 p.

Stummer Judit (2011). A honvédelmi ágazat ifjúságpolitikai koncepciójának marketingszemléletű bemutatása a KatonaSuli programon keresztül. (Diplomadolgozat). Gödöllő: Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Marketing Intézet, 2011.

Száraz Görgy (1999): A nemzetközi kapcsolattartás szabályai. In: A külföldi katonai tanintézeti képzés szervezésének tapasztalatai. Budapest: Honvédelmi Minisztérium Oktatási és Tudományszervező Főosztály. 17–20. p.

Szvircsev, Tibor (2011): The Transformation of Switzerland's Militia Armed Forces and the Role of the Citizen in Uniform. In: *Armed Forces & Society,* 2011. April 1, vol. 37, no. 2, 239–260. p.

Varga András (2010): Egy középiskolai korosztály vélekedése a honvédségről és személyi állományáról. In: *Hadtudományi Szemle*, Budapest. 2010. 3. évf. 4. sz. 50–57 p.

Varga András (2011): A Katonai alapismeretek tantárgy bevezetésének néhány kérdése. In: *Történelemtanítás. Online történelemdidaktikai folyóirat,* 2011. XLVI. évf. 2. sz. 151–164. p.

MADARÁSZ, TIBOR

TOPICAL ISSUES IN MILITARY EDUCATION

There are two types of military integration into the society. Whereas in the continental European model the military is integral part of the society, in the British – American model the military is isolated from the society. In Hungary the military has become professional and this process also transforms the network that exist between society and military. Being a member of the labour market the military expected to face new challenges. The transforming military structure involves changing of activities. This is why physical abilities, permanent learning, training and retraining has become more important. Due to realizing their interdependence the military has become open to social effects and the society has become open to accept military values and standards.

MIKLÓSI MÁRTA

A kriminálandragógia, kriminálpedagógia alapvető fogalmai: nevelés a büntetés-végrehajtási intézetekben

Tanulmányomban bemutatom a kriminálpedagógia, kriminálandragógia legfontosabb fogalmait, azok lehetséges értelmezését, valamint vázolom a büntetés-végrehajtási nevelés céljának meghatározására irányuló két, jól elkülöníthető irányvonalat. Részletesen bemutatom a büntetés-végrehajtási nevelés céljait, valamint a nevelés konkrét folyamatát, kitérve a nevelési eljárások alapterületeire, módszereire, tartományaira. Végezetül kitérek arra, miben nyilvánul meg a börtön totális intézményi jellege, és ez milyen hatást gyakorol a fogvatartottakra.

A kriminálpedagógia, kriminálandragógia ismeretanyaga az általános pedagógia, andragógia alapjaira épül, a nevelési programok kidolgozása során felhasználja az általános és más szakpedagógiák (gyógypedagógia, szociálpedagógia), a pszichológia, valamint a szociális munka tudományos eredményeit, figyelembe veszi a felnőttnevelés, az elítéltek sajátos személyiségbeli és szociológiai jellemzőit. A neveléstudomány ezen speciális ága a pedagógiának, andragógiának a kriminalitás veszélyének kitett személyek, az antiszociális cselekményeket elkövető emberek, a bűnelkövetők, különösen a végrehajtandó szabadságvesztésre, javítóintézeti elhelyezésre ítéltek személyiségformálásával, korrekciós nevelésével, átnevelésével foglalkozó részterülete (Korinek–Lévay 2006). Módos megfogalmazásában a büntetés-végrehajtási pedagógiában *„a fejlesztő és korrigáló hatások olyan összehangolt rendszere jelenik meg, amely jogszabályi keretek mellett és zárt intézeti viszonyok között az elítélt személyiségéhez igazodó differenciáltsággal segíti elő a büntetés-végrehajtási cél elérését, a társadalmi beilleszkedéshez szükséges magatartás és viselkedés kialakulását.*" (i. m. 57). Megoszlanak a vélemények arra vonatkozóan, hogy vajon a büntetés-végrehajtási nevelés önálló diszciplínának tekinthető-e. A legtöbb szerző (például Módos) nem tartja önálló tudományágnak, Ruzsonyi viszont a büntetés-végrehajtási korrekciós pedagógia önálló nevelési szakterületként való elfogadtatására tesz kísérletet.

Nevelés, büntetés-végrehajtási nevelés lényeges ismérveinek meghatározása

Általánosan elfogadott nézet, hogy a nevelés olyan komplex magatartás- és tevékenységformáló, személyiségfejlesztő tevékenység, amelynek lényege az értékközvetítés vagy értékteremtés (Bábosik–Mezei 1994). A nevelés egyik kiemelkedően fontos területe a foglalkoztatás. [1] Ebbe a fogalomba nemcsak a munkáltatás tartozik, hanem az alapfokú iskolai oktatás, a szakirányú képzés, a terápiás foglalkoztatás, a művelődési, szabadidős, sport-, személyiségfej-

lesztő, gyógyító, rehabilitációs programokon való részvétel i. (6/1996. IM rendelet 73. §.). A szervezett foglalkoztatás bármely formájának alkalmazása mérsékelheti a börtönbüntetéssel járó negatív hatásokat, így a testi és mentális egészség fenntartásán túl a társadalomban is felhasználható alap- és szaktudás megszerzését is biztosítja (Kőszegi, 2010). Az értelmes tevékenység hozzátartozik a társadalomban megszokott normális életvitelhez, míg az elítéltek tétlenségre kényszerítése depresszióhoz, nyugtalansághoz, deprimáltsághoz, agresszióhoz vezethet (Lőrincz–Nagy 1997).

A büntetés-végrehajtási nevelés célját illetően két, jól elkülöníthető irányvonal fedezhető fel. Ruzsonyi és Módos a korrekciós nevelés fontosságát hangsúlyozza, ezzel szemben Garami és Tari a szociális munka tevékenységelemeinek nevelői munkán belüli egyre hangsúlyosabb megjelenéséről beszél. Ruzsonyi véleménye szerint a büntetés-végrehajtási (korrekciós) nevelés célja a konstruktív életvezetés kialakításának megalapozása. Ennek hátterében az a körülmény áll, hogy a kriminálpedagógia a pedagógiai eljárás során hangsúlyosan törekszik a kognitív és a szociális képességek egymással összehangolt fejlesztésére, amely cél elérése a személyiség antiszociális irányultságának egyénileg helyes irányba alakítása [2], valamint a magatartás hibás indítékrendszerének megváltoztatása által valósul meg (Ruzsonyi 2008).

Módos is a büntetés-végrehajtási nevelés fontosságát hangsúlyozza; annak feladata meglátása szerint *„a rendelkezésre álló időn belül olyan célirányos személyiségfejlesztés vagy -korrekció, amely megalapozza a társadalmilag elvárt szükségletek kialakulását, valamint a nevelési hiányosságok pótlása révén segíti a normakövető magatartást, a társadalmi megfelelést”* (Módos 1998, 9). A büntetés-végrehajtási nevelés céljaként Módos a szabaduló társadalmi munkamegosztásba történő bekapcsolódását emeli ki. A nevelés primátusáról szóló nézetét kissé árnyalja az, hogy véleménye szerint egyáltalán nem lényeges a szociálisan elfogadható magatartás motivációja [3], csak az eredmény számít (i.m. 25).

Vitatott, hogy nevelésről, vagyis személyiségfejlesztésről, vagy korrekcióról, vagyis átnevelésről beszélhetünk-e a kriminálandragógia, kriminálpedagógia fogalmi keretein belül, a büntetés-végrehajtási nevelés kapcsán. A nevelési folyamatban a fejlesztés során a javítás kiemelt szerepet kap. Mivel az elítélt kapcsolata a társadalommal diszharmonikus, a szabadságvesztés során a korrekciós elemek vannak túlsúlyban, ami azonban nem jelenti a kétfajta hatás szembeállíthatóságát (Módos 1998). Kárpáti is a pedagógia irányából közelít a kérdés vizsgálatához: a büntetés-végrehajtási intézetekben megvalósuló nevelést a személyiségformálás fontos eszközének tekinti. Meglátása szerint magában foglalja azokat a pedagógiai módszereket, amelyek alkalmazása eredményeként a szabadságvesztés büntetésüket töltő fogvatartottak viselkedése jelentősen befolyásolható (Kárpáti 2003). Ruzsonyi a büntetés-

végrehajtási intézetben folyó tevékenység kapcsán zártintézeti korrekciós nevelésről beszél, ami szélesebb tevékenységi kört jelöl, mint önmagában a büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés. Általános jellemzője egyrészt az, hogy a nevelési helyzet külső kényszer (általában bírói ítélet) következményeként jön létre, aminek fenntartását szigorú előírások szabályozzák, másrészt, hogy a fogvatartottak a büntetés-végrehajtási intézetben kötelezően előírt viselkedési szabályok szerint élnek (Ruzsonyi 2003).

Az 1990-es években egyértelművé vált, hogy a pedagógiai, andragógiai tevékenység korlátai miatt a klasszikus börtönnevelés, a kizárólagosan neveléssel operáló reszocializációs tevékenység egyre kevesebb sikerrel kecsegtet (Garami 1991). Az eredményesség elmaradása miatt a nevelés szerepe a biztonsági és egyéb szempontokhoz képest fokozatosan visszaszorult. Garami a *„pedagógiai eszme krízishelyzetének"* minősítette a kialakult állapotot (i.m. 7). Kabódi végletesebb álláspontja szerint pedig a nevelés mára nem más, mint kiüresedett fogalom (Lőrincz–Kabódi 1996). Módos *„elméleti zűrzavar"*-ról beszélt (Módos 1996, 88). Ruzsonyi is azon a véleményen van, nem túlzás azt állítani, hogy „a büntetés-végrehajtási nevelés talajvesztetté vált, tartalmának újrafogalmazása elodázhatatlan feladat" (Ruzsonyi 2003, 11).

A nevelés elsőbbségét hirdető nézetekkel szemben felerősödött egy olyan törekvés, amely nem kérdőjelezi meg ugyan a nevelők munkájának jelentőségét, de kísérletet tesz a pedagógiai és nevelési funkciók háttérbe szorítására. Ennek az álláspontnak egyik vezető képviselője Garami, aki a nevelői tevékenységet olyan szociális munkának tekinti, amely *„az elítélt társadalmi beilleszkedését nem kizárólag személyiségének megváltoztatásával kívánja elősegíteni, hanem azoknak a neuralgikus pontoknak a megkeresésével, amelyek akadályozzák az adekvát alkalmazkodást"* (Garami, 1991 15). Hangsúlyozza, hogy a nevelés, a kezelés, valamint a szociális munka ugyanolyan fontos tevékenységek, ugyanannak a tevékenységnek különböző szempontú megközelítései. A fő feladatnak a támogató háttér biztosítását tartja, amely ösztönzi és lehetővé teszi az elítélt számára saját helyzetének felismerését és együttműködési készségét a probléma megoldásában (Garami 1997). Ugyanakkor Ruzsonyi és Garami szerint a nevelői feladatok menedzseri szerepkörré való átalakítása végső soron a pedagógiai személyiségformálás létjogosultságának tagadását jelentené; a nevelői szerep általuk javasolt felfogása segítői foglalkozás tevékenységi körébe, azon belül leginkább a szociális munka keretei közé illeszkedik (Ruzsonyi 1999).

Tari nézetei szerint is átalakulóban van a nevelő klasszikus szerepe; meglátása egyezik Garami véleményével, mert a szerepkör egyre inkább hasonlít a szociális munkáséhoz, aki gondozottjainak életviszonyaival és személyiségével egyszerre foglalkozik (Tari 1995). Vókó

szerint is túllépett a büntetés-végrehajtási nevelés az elítéltek személyiségformálását célzó hagyományos nevelésértelmezésen, a társadalmi érvényesülés esélyének növelése érdekében nem célja az, hogy a végrehajtó szerv rákényszerítse az elítéltre a befolyását (Vókó 2001). A nevelésnek ez az értelmezése a Garami által hangoztatott szociális nevelési koncepcióhoz közelít, a társadalmi adaptációt a nevelt érdekeinek képviseletével, motivációjának felkeltésével segíti elő. Abban egyetértenek a szakemberek, hogy a kriminálandragógia, kriminálpedagógia keretein belül, a büntetés-végrehajtási nevelés esetében teljes mértékű személyiségformálás, személyiségfejlődés nem valósul meg, *„pedagógiai-andragógiai értelemben vett nevelésről, személyiségformáló tevékenységről csak belátó jóindulattal beszélhetünk"* – fogalmaz Kárpáti (Kárpáti 2003, 48). A büntetés-végrehajtási nevelés esetében Módos szerint is csak a személyiségfejlődés megalapozása érhető el (Módos 1998).

A szabadságvesztés, büntetés-végrehajtási nevelés célja

A börtön funkciója a szakirodalom szerint hármas: megkülönböztetjük az ártalmatlanná tevő, az elrettentő, valamint a javító-nevelő célzatot. A klasszikus liberális kriminológia szerint a társadalom azért hozta létre a börtön intézményét, hogy a fogvatartottak valamilyen program keretében személyiségváltozáson menjenek keresztül (Fliegauf 2007). A hatályos magyar jogi szabályozás is a javító-nevelő felfogást tükrözi; eszerint a szabadságvesztés végrehajtásának célja az, hogy a meghatározott joghátrány érvényesítése során elősegítse az elítéltnek a szabadulása után a társadalomba történő beilleszkedését, és azt, hogy tartózkodjék újabb bűncselekmény elkövetésétől (1979. évi 11. tvr. 19.§ (1)). Ruzsonyi és Földvári véleményét osztva azon az álláspontón vagyok, hogy a nevelés a büntetés-végrehajtásban nem lehet cél, csak eszköz, mégpedig a bűnelkövetők életfelfogásának, gondolkodásmódjának, érték- és motivációrendszerük megváltoztatásának egyik fontos, de nem kizárólagos eszköze (Ruzsonyi 2008; Földvári 1987).

A társadalomba való visszailleszkedés akkor érhető el, ha az elítélt személyisége pozitív irányú változáson megy keresztül. Ez több területen is megvalósul, így a szabadságvesztés–büntetés tartama alatt a fogvatartottban kialakul a társadalmi hasznosság tudata, a felelősségérzete saját sorsa irányítása iránt, önként és aktívan közreműködik élete alakításában (Kárpáti 2003). Ehhez elengedhetetlenül fontos az elítélt családi kapcsolatainak erősítése, szellemi és fizikai állapotának, általános és szakismereteinek fenntartása, fejlesztése (Ruzsonyi 2006a). A jogi szabályozás további célokat is megfogalmaz, amikor előírja, hogy a szabadságvesztés végrehajtása során elő kell segíteni az elítéltek személyiségéből, előéletéből, befogadást meg-

előző sajátos életkörülményeiből, életviteléből adódó hátrányok csökkentésére irányuló egészségügyi, gyógyító, rehabilitációs ellátását, személyiségfejlesztő programokon való részvételét (1979. évi 11. tvr. 19.§ (2)). A büntetés-végrehajtási nevelés folytatja, kiegészíti, illetve korrigálja a szabadságvesztést megelőző időszak nevelő hatásait, és a neveltet felkészíti a szabadulást követő időszakra is (Vass 1998). Ezek a célok azonban csak célirányos módszerek alkalmazásával, szakemberek irányítása mellett, a fogvatartottak önkéntességére épülő tényleges együttműködés kialakításával érhetők el (Ruzsonyi 2008).

A büntetés-végrehajtási intézetekben folyó oktatás fő célja a fogvatartott munkaerő-piaci esélyeinek növelése. Ez megvalósulhat többek között felzárkóztatás, ismeretszerzés (így a magasabb iskolai végzettség és a nagyobb tudás megszerzése), valamint a többletképzés lehetőségének megteremtése (nyelvoktatás, számítástechnika) által (Czenczer 2008b). Az iskolai oktatásnak, szakképzésnek, a széleskörű közművelődési tevékenységnek az a célja, hogy a műveltség fejlesztésével növelje a visszailleszkedés lehetőségeit. A társadalmilag hasznos, értelmes, értéket teremtő munkával történő foglalkoztatás a munkavégző képesség kialakításával, fenntartásával javítja az önálló létfenntartás lehetőségét. Az erkölcsi nevelés a beilleszkedés szubjektív feltételeinek kialakítása révén járul hozzá a szabadulás utáni élethez (Módos 1998).

A szabadságvesztés-büntetés ideje alatt végzett nevelő tevékenység a végrehajtás fontos mozzanata, azonban megoszlanak a vélemények arra vonatkozóan, hogy pontosan milyen szerepet is tölt be ebben a folyamatban. Módos szerint a nevelés elsőrendű feladata azoknak a hátrányoknak a csökkentése, amelyeket a börtön okoz a személyiségben (Módos 1998). Ruzsonyi szerint ez ugyan egy lényegi szervezési-végrehajtási kérdés, de alapvetően a nevelés feltétele, nem pedig célja (Ruzsonyi 2008). Ettől függetlenül – vallja Ruzsonyi – kétségtelen, hogy *„a büntetés-végrehajtási programnak mindent meg kell tennie annak érdekében, hogy a feltárt börtönártalmakat és veszélyforrásokat megszüntesse, illetve a lehető legminimálisabbra csökkentse”* (i.m. 18).

A büntetés-végrehajtási nevelés konkrét folyamata

A szabadságvesztés végrehajtásának feladata, hogy fenntartsa az elítélt önbecsülését, fejlessze a felelősségérzetét, és ezzel elősegítse, hogy felkészüljön a szabadulása utáni, a társadalom elvárásának megfelelő önálló életre. E tevékenységek végrehajtása érdekében fel kell használni a szükséges gyógyító, oktató, erkölcsi és szellemi erőforrásokat, biztosítani kell a rendszeres munkavégzés feltételeit (1979. évi 11. törvényerejű rendelet, 38. § (1)-(2)). A nevelés

során a jogi előírásokban foglaltak egyénre szabott megvalósítása, egyéni és csoportos foglalkozások szervezése elengedhetetlenül fontos. A nevelés nem az elítéltet érintő egyszeri aktus, hanem egy folyamat, amely az oktatáson, képzésen kívül magában foglalja az elítélt személyiségének a megismerését (befogadás), megfelelő foglalkoztatását és önképzését, rehabilitációs és szabadidőprogramok szervezését, a családi és társadalmi kapcsolatok támogatását (Lajtár 2011).

A befogadás a legelső egyéni foglalkozás, ez a reszocializációs nevelés első állomása, erre kell, hogy ráépüljön a további kezelési-nevelési cél. Az elítélt személyiségének megismerése számos terület feltárását jelenti, így a szociális háttér (anyagi körülmények, lakáshelyzet, jövedelemszerzés módja); a családi háttér, kapcsolatok, neveltetés; a tágabb emberi kapcsolatok (munkahelyi, baráti, lakóhelyi viszonyulások); a fogvatartott önmagáról kialakított képe, értelmi képességei és iskolái válnak vizsgálódás tárgyává. A nevelési tervben a kötelező reszocializációs elemek mellett (iskola, szakképzés, munka) megjelennek azok a foglalkozások is, amelyek által hozzá lehet járulni a fogvatartott lelkiállapotának és magatartássémáinak javításához (Czenczer 2008a).

A fogvatartott megfelelő foglalkoztatásához szorosan kapcsolódik a munkakényszer vele való elfogadtatása, valamint az adott munkalehetőségek közül a képességeinek leginkább megfelelő tevékenységek kiválasztása. A családi és társas kapcsolatok erősítése azért fontos, mert a büntetés-végrehajtás ideje alatt ezek tekinthetők a legfontosabb kapaszkodóknak (Erdődi 2005). Az együttműködő egyházakkal, missziókkal, karitatív szervezetekkel kialakított viszonyok hozzájárulnak a gyökértelen, tényleges családi kapcsolatokkal nem rendelkező emberek további sodródásának leállításához, a társadalomba való beilleszkedés segítéséhez. Egyesek a nevelés fogalmát egészen kiterjesztik, és az Európai Börtönszabályok kapcsán elítéltek kezeléséről beszélnek. A követelmények között megjelenik – a magyar jogszabály át is vette – hogy *„a fogvatartott személyek kezelésének céljai olyanok legyenek, hogy fenntartsák egészségüket és önbecsülésüket, s amennyiben a büntetés időtartama arra lehetőséget nyújt, fejlesszék felelősségérzetüket, s erősítsék meg azokat a magatartásformákat és képességeket, amelyek segítik majd őket, hogy szabadulásuk után a törvénytisztelő és önfenntartó életmód legnagyobb esélyével térjenek vissza a társadalomba"* (6/1996. IM rendelet 66. §). A kezelés fogalmát Rentzmann tágabban értelmezi. Ide sorolja a nevelő minden olyan tevékenységét, amelyet tudatosan végez az elítélt azon képességének befolyásolására, hogy a jövőben távol tartsa magát a bűncselekmények elkövetésétől. Ez azt jelenti, hogy a kezelés fogalomkörébe tartozik a személyzet bánásmódja, a börtönök építészeti, fizikai elrendezése, sőt, az egész börtönrendszer (Rentzmann 1993).

Módos szerint a nevelés az elítéltek tevékenységének, magatartásának befolyásolása, ami nem szűkíthető le egy probléma kezelésére, mert az elítélt szabadságvesztés-büntetése alatt általában problémák egész sorával küzd. A megoldásban döntő szerepe a fogvatartottnak van, de a pedagógia, andragógia eszközei segítséget biztosítanak oktatási, műveltségi hiányosságok pótlása, morális, kapcsolati problémáinak felismerése, feldolgozása, megoldása, konkrét helyzetekben viselkedésének befolyásolása, önismereti, önértékelési problémáinak megoldása révén (Módos 1996).

A nevelési eljárások három alapterületre irányulnak: az elítéltek életviszonyainak alakítására úgy, hogy a nevelési céloknak megfelelő irányú hatások keletkezzenek; az elítéltek cselekvéseinek szabályozására olyan módon, hogy egyes tevékenységformák gyakoroltatása, erősítése, mások háttérbe szorítása, csökkentése váltsa ki a kedvező hatást; illetve az elítéltek felfogásának alakítására annak érdekében, hogy változzon értékrendszerük, bővüljenek ismereteik, erősödjenek a beilleszkedésre irányuló törekvéseik (Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága 1984).

Az életviszonyok, így a börtön sajátos feltételrendszere, elhelyezési, ellátási körülményei, mikroklímája olyan alaphelyzetet eredményez, amely megnehezíti, esetleg kizárja a tudatos fejlesztő hatások érvényesülését. A büntetés-végrehajtási szakma ezért próbálja a börtönben uralkodó életviszonyokat, a fogvatartottakat körülvevő tárgyi-fizikai és személyi-szociális közeget a civil társadalomban szokásos formához igazítani. Ezek a szubkulturális tényezők maradandóan determinálják lehetőségeiket, tartós befolyást gyakorolnak egyéniségükre (Módos, 1998). Az együttélési, munka-, szabadidő-eltöltési módok azonban szocializációs hatásuk ellenére sem képesek reprodukálni a civil viszonyokat; a feltételek, valamint az emberi kapcsolatok ugyanis ezt ma még erőteljesen korlátozzák (Módos 2000b).

A cselekvések szabályozása az elvárt viselkedés- és magatartásformák megismertetésében, kialakításában, megerősítésében játszik fontos szerepet. Passzivitás helyett programot kell kínálni vagy kötelezővé tenni az elítélt számára, ami lehet munka, kulturális foglalkozás, sport, szakkör, tanulás, szakképzés. Mindezen programok kombinációja hasznos az elítélt és elfogadható a közvélemény számára (Módos 2000b).

A fogvatartottak felfogásának fejlesztése a gyakorolt, szokásszintű viselkedési formák merev magatartási programjának meggyőződéses viselkedéssé alakulásához járul hozzá. Az eljárás célja, hogy az elítélt önmagához, körülményeihez, környezetéhez, az elvárásokhoz való viszonya belső indíttatású legyen, emellett segíti az elvárt formák általánossá tételét (Módos 2000b).

A nevelés tartományait vizsgálva Módos hármas felosztásban gondolkodik. Elsőként a magatartási és viselkedési sémák, életmódbeli sajátosságok megismertetését, kialakítását, megszilárdítását emeli ki, amelyek a társadalomban való sikeres alkalmazkodást biztosítják. Másodlagos tartományba sorolja a művelődési szükséglet kialakítását, ugyanis az ismeretek, jártasságok bővítése, fejlesztése javítja a cselekvés minőségét, a társadalmi munkamegosztásba való bekapcsolódás feltételeit. Erre szolgáló tevékenységi formák: az oktatás, a szakképzés, a szakkörök. Harmadik tartományként az erkölcsi nevelés fontosságáról beszél, amely a normakövetés minőségét, kialakítását, erősítését célozza. A normaismeret önmagában nem jelenti a szabálykövető magatartást, a tapasztalatok ugyanis azt mutatják, hogy az elítéltek többsége ismeri mindazokat a normákat, amelyeket megsértett. Az emberi kapcsolatok, az együttélés, a normakövető magatartás a sikeres beilleszkedés feltétele, ugyanakkor a büntetés-végrehajtási nevelés legkritikusabb része (Módos 1998).

A nevelési tevékenység igen gyakran eltér az egyenletesen felfelé ívelő pályától, ezért az egész folyamat során állandó az igény a megismerésre és megfigyelésre. Az eredményes munkához elengedhetetlen a nevelési módszerek körültekintő megválasztása az adott szituáció, a neveltek sajátosságai, valamint a nevelő képességei szerint. A nevelési módszerek a nevelői bánásmódban [4] ötvöződnek, amely a másik ember megnyerése eszközének tekinthető (Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága 1986). Az elítélt személyiségalakulását a nevelőnek állandóan vizsgálnia, az alkalmazott nevelési eszközöket és módszereket ellenőriznie, és az aktuális állapotnak megfelelően változtatnia kell. A nevelésben az elítéltnél jelentkezhetnek kritikus helyzetek, konfliktusok, válságos szakaszok is, ezek kiváltásában a külvilág eseményei és a börtönbeli történések egyaránt szerepet játszhatnak. Megfigyelhető továbbá bizonyos hullámzás aszerint is, hogy az elítélt hol tart a szabadságvesztés-büntetés letöltésében (Vass 1998).

Az együttélésből, társas kapcsolatokból eredő konfliktusok megoldásának lehetőségeiből az elfogadott, szocializált formák megtalálása, gyakoroltatása a nevelő feladata. A fogvatartottak eltérő szociokulturális környezetből érkeznek, különböző bűncselekményeket követtek el, más-más értékeket, mintákat képviselnek. Kényszerű összezártságukból adódóan mindennapos a konfliktushelyzet, érvényesülnek az intolerancia és az erőszak különböző formái, amelyek külön-külön és összességükben is sértik az emberi méltóságot és az alapvető emberi jogokat (Csáki–Mészáros 2005). Konfliktusmentes élethelyzetek nincsenek, tehát irreális célkitűzés lenne ez a börtönben élők számára. A zártság, a szűk mozgástér, a sokirányú megfosztottság növeli a konfliktushelyzetek számát, az elítéltekben felhalmozódott feszültség pedig

fokozza a konfliktusok mértékét. A feladat tehát a kooperatív viselkedés, az elfogadás, a megértés, megbecsülés személyiségbeli feltételeinek kialakítása (Módos 1998).

Az elítéltek nevelése során alkalmazott nevelési módszerek köre lényegében azonos az általános pedagógiában leírt módszerekkel, azonban a nevelési célok a börtön sajátos, zárt világa miatt nehezebben érhetők el, mint bármilyen más nevelési intézményben. Másként fogalmazódnak meg a követelések, eltérő a tevékenységek tartalma, más a neveltek motivációja, mint az egyéb pedagógiai színtereken. A személyiség befolyásolásának törvényszerűségei azonban ugyanúgy érvényesülnek, természetesen az életkori, előéleti feltételeknek megfelelően. A börtönökben a nevelési célok elérésére különböző módszerek, eszközök állnak a személyzet rendelkezésére. Attól függően, hogy az elítéltekre közvetlenül gyakorolt, vagy a fogvatartottak egymásra gyakorolt hatásának befolyásolásán alapulnak, a nevelési módszerek lehetnek közvetlenek (direkt) vagy közvetettek (indirekt), ahogyan ezt már az 1983-as nevelési koncepció is elkülönítette (Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága 1984).

A nevelő által közvetített normák, célok, magatartási modellek a közvetlen nevelési módszerek segítségével válnak ismertté, szokásszerűvé. A nevelő pontosan megfogalmazza a nevelt számára az elvárásokat, valamint a magatartási mintákat, emellett motiválja azok teljesítését, így megteremthetők a legértékesebb magatartásformák hatékony reprodukálásának feltételei (Módos 2003c). A közvetlen módszerek kizárólagos alkalmazása azonban gyakran külsőleges, kényszerű alkalmazkodást eredményez, a kívánt belső szükségletek kialakulása nélkül. Ennek eredményeképpen az elvárt magatartás a felügyelet, a szociális kontroll megszűnésével megszűnik, megnő az elítéltek ellenállása a nevelő elvárásaival szemben, végső soron lehetetlenné válik a személyiség befolyásolása, csupán formális alkalmazkodás jön létre (Módos 1998). A közvetlen nevelési módszerek együttesét a következőképpen tagolhatjuk. A szokások kialakításának közvetlen módszerei közé tartozik a követelés, a gyakoroltatás, a segítségadás, az ellenőrzés és az ösztönzés. A magatartási-tevékenységi modellek közvetítésének módszerei között beszélhetünk az elbeszélésről, tények, jelenségek, műalkotások bemutatásáról, valamint a személyes példa fontosságáról. [5] A tudatosítás közvetlen módszerei közé sorolható az előadás, a magyarázat, a beszélgetés és a neveltek önálló elemző munkája (Módos 2003c). Vókó az 1983-as nevelési koncepcióhoz hasonlóan közvetlen nevelési eljárás alatt a neveléssel megbízott személyeknek az elítéltre gyakorolt személyes hatását, valamint a felügyelet általános magatartásának általános hatását érti (Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága 1984; Vókó 2001).

Közvetett eljárás alatt az elítéltek egymásra gyakorolt hatásának irányításáról, tevékenységük megszervezésére irányuló közösségi személyiségformálásról beszélhetünk (Büntetés-

végrehajtás Országos Parancsnoksága 1984). Célszerű felhasználni az elítéltek pozitív személyiségformálására a direkt pedagógiai módszereken kívül minden olyan tevékenységet, amely a büntetés-végrehajtás keretén belül működik (Vókó 2001). A közvetett nevelési módszerek több forrásból származhatnak: egyrészt a közös tevékenység hatásaiból, másrészt az elítéltek között kibontakozó interakciókból, feladatokból. Megkülönböztethetjük a szokások kialakításának közvetett módszereit, így a közös tevékenység megszervezését, a közvetett követelést, ellenőrzést és az ösztönzést. A magatartási és tevékenységi modellek közvetítése kapcsán beszélhetünk a nevelő személyes részvételéről a közösségi tevékenységben, valamint a pozitív egyéni és csoportos minták kiemeléséről a közösség életéből. A tudatosítás közvetett módszerei között pedig a közvetett felvilágosítás, a vita és az öntevékeny szervezetek működtetése különíthető el (Módos 1998). Vókó ide sorolja *„a rendszeres termelőmunkában való részvételt – amely kifejleszti a munkavégzés igényét a fogvatartottban –, valamint a fegyelmezést és jutalmazást, amely a rend fenntartása mellett az erkölcsileg helyes viselkedésre ösztönözve fejt ki hatást az elítéltre"* (Vókó 2001, 95). A nevelői munka súlypontja a közvetlen módszerekről a közvetett módszerek felé tolódott el, az elítéltek egymásra gyakorolt hatása egyre inkább meghatározóvá válik.

A nevelésen belül külön területet képez a foglalkozás és az egyéni beszélgetés. A foglalkozásokon előtérbe kerül az egyén önmagáról alkotott pozitív énképének erősítése, a hiányzó ismeretek pótlása, a műveltség, önképzés, a könyvtárhasználati igény kialakítása, a közösségi tevékenységekbe (sport, kulturális, szakköri elfoglaltságok, vetélkedők) történő bevonása, valamint a szabadulás utáni elképzelések kialakítása (Kárpáti 2003). Az egyéni beszélgetés [6] célja, hogy *„az intézet totális jellegéből, a belső élet szigorú szabályozottságából, a nevelést kedvezőtlenül befolyásoló tényezőkből származó és a személyiséget romboló hatások gyengüljenek, másrészt, hogy a szabadulás után lehetőleg olyan elképzelések és körülmények alakuljanak ki, amelyek reális lehetőséget biztosítanak a sikeres visszailleszkedéshez"* (i. m. 49).

Elkülönítés vs. sikeres beilleszkedés

Kritikusok szerint bármennyire is próbálnánk a börtönök jellegét a pszichológia, a neveléstudományok elemeinek színterévé tenni, a börtön valójában egy totális intézmény, amelynek elsősorban elkülönítő, izoláló szerepe van (Czenczer 2008a). Lényeges elemei a nevelési feladatok feltételeivel szemben hatnak, szabályai az elítéltek teljes életmódját szabályozzák. *„A börtön a vele kapcsolatba lépők számára kizár mindenféle érintkezést bármely más intéz-*

ménnyel, megköveteli, hogy az élet valamennyi aspektusa ugyanazon a helyen és az egyetemes intézmény által meghatározott módon, tehát az élettér teljes bekerítettségével folyjon" (Lukács 1987, 21). Az izoláció külsőségekben is megjelenik; a világtól való elkülönítést fizikailag is szembetűnően jelzik a totális intézetek (Módos 1998). Emellett épp azoktól a társadalmi mintáktól zárják el az elítélteket, amelyek elsajátítása a sikeres beilleszkedéshez is nélkülözhetetlen (Módos 2003a). Az izoláció velejárója, hogy a fogvatartott kommunikációs lehetőségei nagymértékben csökkennek, illetőleg egészen más, a szabad élettől minőségileg eltérő kommunikációs térbe kerül. Nemcsak a mindennapi élet színtere helyeződik át a lakókörnyezetéből, munkahelyi környezetéből a börtönbe, hanem kommunikációs kapcsolatai is intézményesednek, ellenőrzötté válnak, ezáltal szinte törvényszerűen beszűkülnek (Lukács 1987).

Megkérdőjelezhetetlen, hogy az izoláció látens funkciója súlyos egyéni és társadalmi károkat, problémákat okoz. [7] Ugyanakkor egyet kell értenünk Bárd meglátásával, amikor azt írja: *„Divatos manapság az a nézet, hogy a büntetés-végrehajtás célja nem más, mint hogy csökkentse az elszigeteltséggel együtt járó ártalmakat, és készítsen fel a szabadulás utáni életre. Nyilvánvaló azonban, hogy ha egy intézmény alapvető funkciója önnön ártalmainak csökkentése, úgy ezt legjobban akkor teljesíti, ha felszámolja önmagát"* (Bárd 1992 3).

JEGYZETEK

[1] Az egyes országokban a foglalkoztatás különböző formáinak aránya eltérő, általános azonban az elítéltek kötelezettsége valamiféle foglalkozásban, többnyire munkavégzésben való részvételre. Hazánkban történelmi és gazdasági okokból az elítéltek munkáltatásának aránya vált meghatározóvá a foglalkoztatásban (Lőrincz–Nagy 1997).

[2] Feltételezhető, hogy az elítéltek többsége többé-kevésbé ismeri az általuk sértett szabályokat, erkölcsi kategóriákat, normákat. Gyakran tudatosan követik el a bűncselekményeket, sok esetben a követelményekkel is számolnak (Szabó 1979).

[3] A nevelés ezzel szemben minden *esetben „a belső meggyőződéstől irányított magatartást tűzi ki célul, mert csak ez biztosíthatja a külső hatásoktól viszonylag független, konzekvens viselkedést"* (Módos 1998, 25).

[4] A helyes bánásmód előfeltétele, hogy a nevelők határozott követelményeket támasszanak a fogvatartottakkal szemben. Az elítélt a bánásmódra reagál, emellett ingereire, kérdéseire a nevelőnek is helyesen kell reflektálnia, fékeznie kell impulzív reagálásait, azok ugyanis megerősítik az elítélt hibás válaszadását, megnehezítve ezáltal a későbbi nevelési munkáját (Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága 1986).

[5] Kiemelten fontos eszköz a büntetés-végrehajtási intézet egész személyi állományának azon magatartása, amely a megfelelő bánásmód, az elítéltek egyéni sajátosságaiknak a figyelembevétele mellett követendő példát, modellt nyújt az elítéltek számára. Az egész személyi állományon belül hatványozottan fontos szerepe van a nevelő személyes tevékenységének, mert különleges pedagógiai és pszichológiai értelemben fölérendelt helyzetéből eredően szándékától függetlenül folyamatos élmény és tapasztalatforrás az elítélt számára (Módos 2003, 83).

[6] Az egyéni nevelői meghallgatások viszonylag gyakoriak, megtartásukra minél hamarabb sort kell keríteni. Bármilyen ügyben kezdeményezheti a fogvatartott saját nevelőjénél, idő-

tartama pedig nincs korlátok közé szorítva, részletes előírásait az egyes konkrét házszabályok tartalmazzák (Czenczer 2008a).

[7] Az izoláció következtében az életszíntér teljes bekerítésével megszűnik a fogvatartott felelőssége, a szigorúan kötött napirendben felborul az időérzéke. Emellett csökken a problémák iránti érzékenysége, problémamegoldó készsége, mert mindenről gondoskodik az intézmény helyette (Módos 1998).

BIBLIOGRÁFIA:

Bábosik István – Mezei Gyula (1994): Neveléstan. Budapest: Telosz Kiadó, 1994, 273 p.

Bárd Károly (1992): Gondolatok a büntetés-végrehajtás reformjáról. In: *Börtönügyi Szemle* 1992. 11. évf. 1. sz. 3–6. p.

Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága (1984): A büntetés-végrehajtási nevelés fejlesztési koncepciója. In: Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága (szerk.): Módszertani füzetek. Budapest : Igazságügyi Minisztérium Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága, 1983, 1–19. p

Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága (1986): A büntetés-végrehajtás nevelési rendszere. Elméleti és módszertani kérdések a büntetés-végrehajtási nevelés fejlesztési koncepciójában. [Nevelői Szakkönyvtár Sorozat, 1. szám] Budapest : Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága Nevelési Osztály, 1986, 84 p.

Czenczer Orsolya (2008a): Fiatalkorúak reszocializációs nevelése a szabadságvesztés büntetés alatt. Doktori értekezés. (kézirat). Budapest : Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Doktori Iskola, 2008, 251 p.

Czenczer Orsolya (2008b): Az oktatás mint reszocializációs eszköz a fiatalkorúak büntetés-végrehajtási intézeteiben. In: *Börtönügyi Szemle* 2008. 27. évf. 3. sz. 1–12. p.

Csáki Anikó – Mészáros Mercédesz (2005): Szociális munka a büntetés-végrehajtásban és az utógondozásban. *Esély* 2005. 15. évf. 2. sz. 95–114. p.

Fliegauf Gergely (2007): Börtönártalmak. In: Uő – Ránki Sára (szerk.): Fogva tartott gondolatok. Budapest : L'Harmattan Kiadó, 2007, 11–132. p.

Földvári József (1987): Kriminálpolitika. Budapest : Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1987, 262 p.

Garami Lajos (1991): A szociális munka helye és szerepe a büntetésvégrehajtás gyakorlatában. In: *Börtönügyi Szemle* 1991. 10. évf. 1. sz. 5–17. p.

Garami Lajos (1997): Támogató háttér. A nevelői funkció változásáról. In: *Börtönügyi Szemle* 1997. 16. évf. 3. sz. 71–80. p.

Kárpáti Tamás (2003): A nevelői tevékenység tapasztalatai a Márianosztrai Fegyház és Börtönben. In: *Börtönügyi Szemle*. 2003. 22. évf. 3. sz. 45–50. p.

Korinek László – Lévay Miklós (2006): A kriminológia fogalma, feladata, kutatási területe. In: Gönczöl Katalin – Kerezsi Klára – Korinek László – Lévay Miklós (szerk.): Kriminológia – Szakkriminológia. Budapest : Complex Kiadó, 2006, 23–44. p.

Kőszegi Szilvia (2010): A fogvatartottak oktatása és képzése. In: *Börtönügyi Szemle* 2010. 29. évf. 3. sz. 55–62. p.

Lajtár István (2011): Büntetés-végrehajtási jog. Budapest : Patrocinium Kiadó, 2011, 226 p.

Lőrincz József – Kabódi Csaba (1996): A szabadságvesztés büntetés végrehajtásának hatásrendszere. In: Gönczöl Katalin – Korinek László – Lévai Miklós (szerk.): Kriminológiai ismeretek. Bűnözés. Bűnözéskontroll. Budapest : Corvina Kiadó, 1996, 350–370. p.

Lőrincz József – Nagy Ferenc (1997): Börtönügy Magyarországon. Budapest : Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága, 1997, 261 p.

Lukács Tibor (1987): Szervezett dilemmánk: a börtön. Budapest : Magvető Kiadó, 1987, 297 p.

Módos Tamás (1996): Kérdőjelek. Nevelés, átnevelés, netán valami más? In: *Börtönügyi Szemle* 1996. 15. évf. 4. sz. 87–93. p.

Módos Tamás (1998): Büntetés-végrehajtási nevelés. Budapest : Rejtjel Kiadó, 1998, 144 p.

Módos Tamás (2003): A reszocializáció módszertana. Módszertani kézikönyv. Budapest : Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága, 2003, 112 p.

Rentzmann, W. (1993): Alappillérek a modern elitélt-kezelési filozófia fejlődésében: normalizálás, nyitottság, felelősség. [Büntetés-végrehajtási Szakkönyvtár sorozat 1.kötet] Budapest : Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága, 1993, 20–42. p.

Ruzsonyi Péter (1999): Javíthatatlanok? A büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés fejlődési trendje. *Börtönügyi Szemle* 1999. 18. évf. 4. sz. 24–45. p.

Ruzsonyi Péter (2003): A büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés új irányzatai. Neveléselméleti tansegédlet. [Büntetés-végrehajtási Szakkönyvtár Sorozat 2. kötet] Budapest : Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnokság Fogvatartási Ügyek Főosztálya, 2003, 123 p.

Ruzsonyi Péter (2008): Kriminálpedagógiai útkeresés a fiatalkorú fogvatartottak szabadságvesztés büntetésének végrehajtásában. *Börtönügyi Szemle* 2008. 27. évf. 4. sz. 14–32. p.

Szabó András (1979): A bűntett és büntetése. Budapest : Gondolat Kiadó, 1979, 397 p.

Tari Ferenc (1995): Előterjesztés a kormány részére a büntetés-végrehajtás működésének és fejlesztésének egyes kérdéseiről. Kézirat. Budapest : Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnokságának Archívuma, 1995, 75 p.

Vass Lucia (1998): A fiatalkori bűnözés pedagógiai kérdései. *Belügyi szemle* 1998. 35. évf. 1. sz. 113–123. p.

Vókó György (2001): Magyar büntetés-végrehajtási jog. Budapest-Pécs : Dialóg-Campus Kiadó, 2001, 457 p.

1979. évi 11. törvényerejű rendelet a büntetések és az intézkedések végrehajtásáról

6/1996. (VII. 12.) IM rendelet a szabadságvesztés és az előzetes letartóztatás végrehajtásának szabályairól

MIKLÓSI, MÁRTA

THE FUNDAMENTAL CONCEPTS OF CRIMINAL PEDAGOGY AND CRIMINAL ANDRAGOGY: EDUCATION IN PRISONS

The aim of this paper is to present the most important concepts and possible interpretations of criminal pedagogy and criminal andragogy. I demonstrate the two different, well-discernible trends of defining the goal of education in prisons. I present the objectives of education in prisons and the actual training process in detail, covering the basic areas, methods and range of educational procedures. Finally, I highlight the aspect that makes the prison a total institution and the impact it has on prisoners.

PINTÉR HENRIETT – GÁL FRANCISKA

Anyanyelvi nevelés a konduktív pedagógiában

A tanulmány alapozó szakaszban tanuló mozgássérült diákok számára tervezett szövegértési és szövegalkotási feladatokból mutat be példákat. Elméleti részében áttekinti a szövegértés és szövegalkotás tanításának jelenlegi tendenciáit: a konstruktív szemléletű anyanyelvi nevelést és a folyamatközpontú szövegértés- és szövegalkotás-tanítást az eredményközpontú szemlélet helyett. Röviden felvázolja a mozgássérült tanulók szövegértésének és szövegalkotásának jellemző vonásait, amelyet a konduktív pedagógia anyanyelvi nevelési elveibe ágyazva közelít meg. A második részében széles körben mutat be olyan szövegértési és szövegalkotási feladatpéldákat, amelyeket a mozgássérült tanulók körében alkalmaznak eredményesen a szakemberek, végül az elvégzett feladatokból tanulói példákat válogat.

Számos nemzetközi és hazai tanulmány foglalkozik szövegértés és az írásbeli szövegalkotás konstruktív jellemzőjével, az olvasás és az írásbeli szövegalkotás jelentésteremtő folyamatával, amelyek során az olvasási és a szövegalkotási folyamatok támogatják a gondolatok szervezését, megőrzését és kifejezését, azaz a korábbi ismeretek előhívását, a gondolatok tárolását, a korábbi szövegre való visszatekintést, a lényeges gondolatok kiválasztását és ezek grafikus kifejezését (Tóth 2008). A szövegértés és az írásbeli szövegalkotás konstruktív koncepciója kiindulási alapként szolgál jó néhány szövegértés- és fogalmazástanítási stratégiában is, amely épít egyrészt az olvasás-szövegértés, másrészt a szövegalkotás alfolyamataira (Molnár 1996; Flower–Hayes 1980), azaz segíti a tanuló minden leírt gondolatát, ezáltal a születendő szövege, formálódása is láthatóvá válik.

Ez a szövegértés- és szövegalkotás-tanítási koncepció a folymatközpontúságra épül, amelynek során lehetőség nyílik arra, hogy a tanulók apró, töredékes, formálódó szövegeit is értékelje, sőt jutalmazza a pedagógus (Cs. Czachesz 2001). Különösen azoknál a sajátos nevelési igényű tanulóknál érvényes a szövegértési és szövegalkotási folyamatot figyelembe venni, akiknél a mozgásuk rendellenességéből adódóan a szövegírás nehézségekbe ütközik. Éppen ezért ez a szemléletmód nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy minden általuk leírt gondolat fokozatosan épüljön fel, és alakuljon teljes szöveggé. Ezekhez a szövegekhez a fogalmazónak ugyanis vissza-vissza lehet térni, és folytatni lehet a megkezdett gondolatmenetet, vagy éppen javítani a szöveg alakuló tartalmán.

A folyamatközpontú szövegértés- és szövegalkotás-tanítás kiszélesítette a fogalmazásfeladatok típusait is, amely figyelembe veszi a szövegalkotás kommunikatív, társas és kognitív funkcióját (Tóth 2008). A fogalmazás fejlesztéséhez számtalan ötlet, megoldási mód született az utóbbi időben, amelyek elsősorban produktív szövegalkotás, (Tóth 2006), közös írás, a szabad írás és a különböző közösségi műfajok (osztályújság, osztálynapló-írás, írósarok) gya-

korlására szolgálnak (Tóth 2008). Szélesebb körben elterjedetebb stratégia a kreatív írás, amelyben a szövegalkotás változatos, élményszerű és szabad alkotás, amely fontosnak véli az írás folyamatjellegét, tehát a tanulónak lehetősége van a szövegét újragondolnia és javítania (Scrivener 2005; Samu 2004; Raátz 2008).

A mozgássérült tanulók szövegértésének és szövegalkotásának gyakorlása tanítása egyelőre még követi a hagyományos elveket (Kernya 1988; Adamikné 2006), tehát nagymértékben a szövegtani ismeretek tanulását várja el a tanulótól, és a szövegre a pedagógus mint kész, teljes végeredményre tekint. A mozgássérült tanulók fogalmazástanítására vonatkozó módszertani leírásokat, startégiákat, megoldásmódokat bemutató elemzéseket nem lelhetünk fel a hazai szakirodalomban. A külföldi tanulmányok (Peterson–Kaplan, Hourcade és Parette 2008), viszont széles körben foglalkoznak a mozgássérült tanulók körében alkalmazott, írásbeli kommunikációt segítő technológiák bemutatásával. Ez a tanulmány olyan írásbeli szövegértési és szövegalkotási feladatokat ismertet, amelyet mozgássérült tanulók számára terveztek és valósítottak meg eredményesen.

Kiindulási alapok a tervezéshez: a mozgássérült tanulók képességének jellemzői és fejlesztésük a konduktív nevelésben

A mozgássérült tanulók anyanyelvi nevelése komoly kihívást jelent a pedagógus számára, egyrészt a nyelvi hátrányokból adódó fejlődési lemaradások, másrészt pedig a mozgássérültségből adódó motorikus nehézségek miatt. Ezek a hátrányok nagy megterhelést jelentenek a mozgássérült tanulók számára is, mivel jóval nehezebben sajátítják el azokat az alapvető – kommunikációjuk feltételét képező – nyelvi tevékenységeket, amelyek a különböző tantárgyak tanuláshoz szükségesek, mint pl. a szövegértő és -értelmező olvasás, lényegkiemelés, illetve a gondolatok írásbeli megformálása. A konduktív pedagógiában az anyanyelvi nevelés kiemelt fejlesztendő terület; különösen a beszédtechnika (a beszédlégzés, az artikuláció és az intonáció), valamint az összefüggő beszéd intenzív fejlesztése a domináns. Néhány tanuló számára külön feladatként jelenik meg az adekvát válaszadás is. A mozgásfejlesztésben a konduktív pedagógia egyik módszere a járástanulás egyes fázisainak hangos közvetítése, azaz a ritmikus intendálás (Hári, Horváth, Kozma és Kőkúti 1991). Ez a módszer folyamatosan stimulálja az agyi folyamatokat, ami erősíti a beszédmotoros funkciókat is, és ezáltal a kontextusos beszéd fejlődésére is kedvezően hathat.

A szövegértés és az írásbeli szövegalkotás tehát a mozgássérült tanulók számára igen fontos fejlesztendő terület, ugyanis a mozgáskorlátozottságuk miatt nem adódik túl sok lehetőség

arra, hogy kifejezhessék a gondolataikat, viszont az információs technológiai eszközök széles körben kínálkoznak arra, hogy mindezeken keresztül írásban is lehetőségük legyen arra, hogy ilyen módon kommunikálhassanak. A bemutatott feladatokat egy mozgássérült tanulói csoport körében alkalmaztuk egy éven keresztül. A csoportban minden tanuló megoldotta a feladatokat. A fogalmazásfeladatok ismertetése előtt bemutatjuk néhány jellemzőjét azoknak a tanulóknak, akik a fogalmazásfejlesztésben részt vettek. A tanulók a Pető Intézetben tanulnak, és valamennyien a központi idegrendszeri sérülésük következtében váltak mozgássérültté, akikre általánosan jellemző a mentális, a motoros és a kommunikációs retardáció.

A mentális képességek elmaradása abban jelentkezik, hogy a gyermekek tempója lassúbb, a manipulációjuk akadályozott, az érzékelés és az észlelés zavart, a figyelmük rövid idejű; a mozgás kivitelezése, a rendes ülés, a ceruzafogás, a számítógép-egér kezelése a gyermekek figyelmét a feladatról gyakran elvonja. Sokszor kényszerülnek megállásra, és ilyenkor kizökkennek a feladatvégzés folyamatából. Az észlelés–mozgás–gondolkodás nem épülnek egymásra, ami gyakran úgy jelenik meg, hogy bizonyos szavak észleleti képe nem épült be a tanuló tudatába, ezért már a szó leírása is lassabb, mert több tanuló erre csak két-három lépésben képes: elolvassák a szót, kibetűzik, majd lassan leírják. Ennek következtében általában az aktív figyelmükben is zavar keletkezik. Vannak olyan mozgássérült tanulók, akik az ülésben hamar elfáradnak, így a figyelmük tartósságára a rövid időtartam a jellemző, ami az információ felvételét, a feldolgozást és a bevésést rendkívül gátolja. Mindezen fejlődési hátrányok figyelembevételével a pedagógusnak tekintettel kell lennie a mozgássérült tanuló egyéni tempójára, a feladatvégzés minőségére és a személyre szabott fejlesztés minőségére.

A motoros funkciók zavara következtében a nagy- és kismozgásokban is jelentős eltérés mutatkozik a többségi iskolák tanulóihoz képest, amely a tanórai feladatvégzésük menetében is sajátos vonásokat tükröz. Néhány tanulónál a nagymozgásokban túlmozgásos tünetek figyelhetők meg, ami miatt az ilyen problémával küzdő tanulók számára a kézírás komoly nehézséget okoz. Éppen ezért ezeknél a tanulóknál a fogalmazásórákon a számítógép használata jelentősen hozzájárul a tanulók szövegalkotási sikeréhez, ugyanis a számítógépen írás meggyorsítja a sebességet. Néhány tanulónál nem jelentkezik ez a probléma, ezért a kézírás fejlesztése kiemelt cél. Sok problémát okoz a szem-kéz koordináció nem megfelelő összehangolt működése, pl. a szövegben vagy az írásfüzetben a soroknál.

A mozgássérült tanulók kommunikációjában gyakoriak a beszédmotoros funkciók zavarai, amelyek úgy jelennek meg, hogy bizonyos hangok és szavak kiejtésére nem képes néhány gyermek. Ezek a zavarok társulhatnak fonémahallási zavarokkal, amelyek a sikeres olvasástanulást is akadályozhatják. Az olvasás és az írás nem megfelelő eszközszintű használatának az

elsajátítása a tanulás és a tudás lehetőségeit képes elzárni a mozgássérült gyermekek elől. Mindezekből következik tehát, hogy ez a nyelvi terület (a beszéd és az olvasás) különösen fontos fejlesztést igényel. A mozgássérült osztályokban a sokféle rendellenességet tekintetbe véve kis létszámban tanulnak a gyerekek, általában 6–8 fővel.

A szövegértési és szövegalkotási feladatok tervezésének szempontjai

Az anyanyelvi nevelésen belül a szövegértés és a szövegalkotás fejlesztésének első lépéseként a tanulók nyelvi tevékenységének a fejlettségét mértük föl, amely a tanulók olvasási tempójára, a szövegértésre, a helyesírásukra és a grafomotoros tevékenységükre terjedt ki. A szövegértés- és szövegalkotás-fejlesztésben az egyéni képességek fejlődésére is külön kidolgoztunk egy ütemtervet, amely személyre szabottan követte nyomon, hol tart a szövegértésben és a szövegalkotásban a tanuló.

A mozgássérült tanulók mentális, kommunikációs és motoros retardációját tekintetbe véve a fogalmazásfejlesztés 1. évében két szempontot vettünk figyelembe. Az egyik az azonos téma köré szervezett írásbeli szövegalkotás, ami elősegíti az anyanyelvi tevékenységek (a szövegértő olvasás, beszélgetés az olvasottakról, filmről, képről) átjárhatóságát. Az azonos téma továbbá a feladatok sikeres megoldásához is hozzájárulhatnak, mivel

(1) az ismert témában a tanulók az ismeretlen feladathelyzetben is könnyebben el tudnak igazodni, pl. nem kell az ismert szöveget értelmezni, a szavait megbeszélni, elég csak említés szintjén beszélni róla röviden, így az új feladathelyzetre fordított tanulási idő is rövidebb;

(2) az ismert témában variált feladatokat képesek megoldani a tanulók, pl. a mondatalkotási gyakorlatok különböző szintjeit is képesek megoldani (történet folytatása egy mondattal, a megkezdett mondat második, majd első tagjának folytatása, mondatok átalakítása);

(3) a tanulók által jól ismert téma motiváló hatású is, mivel az érdekes feladatokon keresztül más megvilágításba kerül egy-egy ismert elem, pl. olvasott szövegből ismert szavak és kifejezések, szereplők, címek vagy ismert szövegekben található mondatok.

A feladatok szerkesztésének másik szempontjaként a tanulók egyéni és sajátos, de mindenképpen átlagostól eltérő fejlődési ütemét tartottuk szem előtt, ezért a tanulók minden önállóan leírt gondolatát szövegnek minősítettük. Ez több okból volt indokolt: egyrészt a tanulók között voltak néhányan, akik képesek voltak már a fejlesztés kezdetén rövid szöveget alkotni,

viszont néhányan súlyos szövegértési problémákkal küzdöttek, viszont a szöveg önálló létrehozásának csírája (egy-egy szó, egy-egy mondat vagy éppen 2–3 mondatos szöveg önálló alkotásával) elkezdődhet náluk is. Másrészt viszont a kutatások is felhívják a figyelmet arra, hogy a tanulók különböző spontán szövegei is részét képezik az írásfolyamatnak, amelyből egy nagyobb szövegegység is létrejöhet. Ezért tehát oda kell figyelni a tanulók ezen írásaira is, és értékelni kell őket (Cs. Czachesz 2001). A feladatokat minden fogalmazásórára egyénre szabottan terveztük, amelyben a minőségi differenciálás kritériumainak tettünk eleget azzal, hogy a tanulók saját munkáját vettük alapul a szövegalkotásuk javulásához.

A szövegalkotási feladatokban megjelenő alapelv: „Amit tudok, leírom"

A fogalmazásfejlesztés tanmenetét kifejezetten a mozgássérült tanulókra szabtuk, amely követte a Nemzeti alaptanterv szerinti fogalmazásórák számát, az évi 33 órát, de a fogalmazás ismereteire vonatkozó 3. osztályos anyagot elhagytuk. Nem terveztünk feladatokat a hármas tagolásra, a bevezetések, a bekezdések szerepére, az elbeszélések műfaji ismereteire, a hármas tagolásra vonatkozóan. A fogalmazásfeladatokban elsősorban a szövegalkotási folyamatra és a különböző nyelvi tevékenységek összehangolt fejlesztésére koncentráltunk, tehát az ismert olvasmányok felhasználásával a szavak, kifejezések előhívására, új szövegkörnyezetbe való beillesztésére, a mondatok generálására, a beleéléssel kapcsolatos szöveaglkotásra vonatkozóan. A szövegalkotás fejlesztése az alábbi feladatokon keresztül történt:

(1) mondatok generálása: annak elősegítése, hogy a szavakat össze tudják kapcsolni és képesek legyenek alkalmazni a szavak mondatbeli funkcióban;

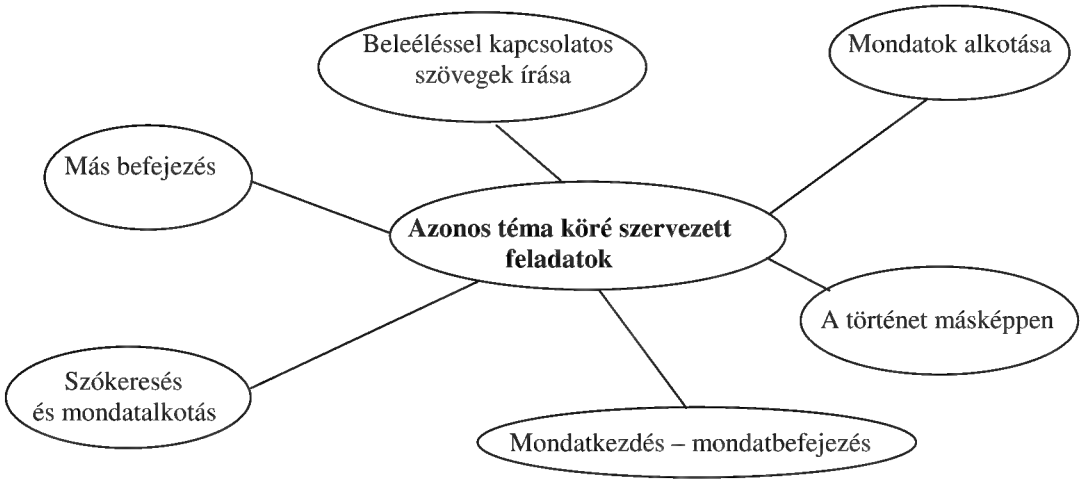
(2) a történet másképpen: a ismert szereplők, ismert helyszínek áthelyezése más szituációba, más megoldásmód alkalmazása , fantáziafejlesztés;

(3) beleélés egy szereplő helyébe: a belehelyezkedés gyakorlása, a gondolatok mozgósítása;

(4) szókeresés: a hosszú távú memória fejlesztése a szavak előhívásával;

(5) más befejezés: a gondolatok átalakítása, fantáziafejlesztés;

(6) mondatkezdés–mondatbefejezés: az előzmény – következmény fejlesztése *(1. ábra).*



1. ábra: A fogalmazásfeladatok típusa

Tehát a tanmenetben az alábbi folyamatban épült fel a fogalmazásórák tartalma: 1–4 óra: intenzív szóbeli fejlesztés, egy-két mondatos leírással; 5–16. óráig 3–4 mondatos szövegalkotás önállóan, szabadon az ismert olvasmányok és a házi olvasmány témájában; a 17–32-ig önálló szabad fogalmazások folyamatos gyakorlással; év végére önálló fogalmazások írása szabadon. Ezt rendszereztük az *1. táblázat*ban.

Óraszám	Tartalom	A feladatok típusai	Módszerek
1–4. óra	Intenzív szóbeli fejlesztés	**Beszélgetés olvasókönyvi szövegekről**: a cím felismerése, történet alkotása, befejezése másképpen, házi olvasmány szövegével kapcsolatos feladatok, kérdések megfogalmazása egymásnak. *Differenciálás:* történetalkotás irányított kérdések segítségével.	Beszélgetés, magyarázat
5–16. óra	3–4 mondatos szövegalkotás önállóan, szabadon, az ismert házi olvasmányok témájában	**Elkezdett szöveg folytatása, önálló szöveg írása,** összetett mondat második, majd első tagjának befejezése, kérdések alapján történetmondás házi olvasmánnyal kapcsolatban. *Differenciálás*: összefüggő mondatok írása önálóan.	Beszélgetés, feladatmegoldás, szemléltetés
17. óra	Fogalmazásfelmérés	6–8 mondatos szöveg önálló megírása	17. órától: önértékelés „Amit mondok, leírom.”
18–31. óra	Önálló, szabad fogalmazások írása, 3–10 mondatban.	**Szövegalkotás** ismert olvasmányokkal, filmmel kapcsolatban.	
32–33. óra	Fogalmazásfelmérés	8–10 mondatos szöveg önálló megírása.	

1. táblázat: A fogalmazásfeladatok helye a fogalmazásfejlesztésben

A fogalmazásfejlesztés módszereit természetesen személyre szabottan választottuk. Ezek közül a legfontosabbak voltak: a kialakult megoldási sémák gyakorlása, szemléltetés, munkáltatás és házi feladat. A 16. órától pedig külön figyelmet fordítottunk a tanulói önértékelésre,

amely a feladatok iránti attitűdre, a fogalmazásfeladat minőségére (könnyű vagy nehéz), vaklamint a metakognícióra terjedt ki. A fejlesztés 1. évének legfontosabb mottója a tanulók számára: amit tudok, leírom. Tehát a hibajavításra, a helyesírásra egyelőre még nem figyeltek a gyerekek, csak arra, hogy a gondolataikat önállóan le tudják írni.

Mozgássérült tanulók szövegalkotási feladatainak példái

A feladatokat a 2. héttól kezdtük el alkalmazni, ahol differenciálni kellett a feladatokat. A lassan haladó, súlyos szövegértési problémákkal küzdő tanulók nehezebben tudták összekapcsolni a feladatot az ismert olvasmányokkal, ezért a feladatokat több lépésre bontottuk le. A jól haladó tanulóknak variált formában is alkalmaztuk a feladatokat. Az olvasmányok szövegeit az olvasókönyvből és ismertebb mesékből válogattuk, amelyek közül A. A. Milne *Micimackó* című meseregényéhez kapcsolódnak feladatok.

A mondatalkotással kapcsolatos feladatokat azoknál a tanulóknál alkalmaztuk, akik lassan haladnak az olvasástanulásban, az olvasott szöveget lassan, betűzve olvassák, emiatt a benne található információk felfogása sokkal hosszabb ideig tart, ami természetesen hatással van a szövegalkotásuk folyamatára is. Éppen ezért ezeknél a tanulóknál az itemekre lebontott, elsősorban a szövegértés fejlesztésére épülő mondatalkotási feladatokra építettük a szövegalkotás kezdeti lépéseit. Az alábbiakban ezekből válogattunk néhányat. A feladatok céljai voltak: (1) a gyermek a saját feladatát megértse; (2) az olvasott szövegben található információ felfogása; (3) a feladat elvégzése; (4) bekapcsolódás az órába; (5) a gyermek számára tervezett feladat időtartamának betartása.

Mondatok alkotása szóban és írásban lassan haladó, valamint olvasási nehézségekkel küzdő tanulóknál

A mondatok alkotása mint feladattípus a mozgássérült tanulóknál harmadik osztályban nem okozott nehézséget. A feladatok az osztály házi olvasmánya, A. A. Milne *Micimackó* című meseregénye köré szerveződtek. Viszonylag gyorsan alkotott minden tanuló az osztályban teljes mondatot. Két tanuló haladt nagyon lassan a mondatalkotási feladattal, mivel nekik a feladatot is meg kellett érteniük. Ebből kifolyólag kellett adaptálni kellett ezeknek a tanulóknak a feladatot: a megértést lépésekre, további itemekre bontottuk le. Ezeket két részre osztottuk fel: (1) a feladat megértése és (2) a feladat megoldása közösen, majd önállóan. Erre példaként két feladatot mutatunk be: az 1. feladatban egyszerű mondatokba kell a megfelelő szót beilleszteni, a 2. feladatban több lépésre bontott kérdésre kellett megadni a választ. Mindkét

feladat egyszerre fejleszti a szóbeli és az írásbeli szövegértést. Az említett két, nagyon lassan haladó tanulónak a szövegértési problémái az olvasás lassú tempójából adódnak, például a szavak összeolvasása is – becsült adatok szerint – kb. 55 másodpercet vesz igénybe. Fokozottan indokolt tehát az ilyen jellegű, kis lépésekre bontott feladatadás. A feladatok célja a gondolatok előhívása és alkotó továbbfejlesztése szóban majd írásban. A két mondatalkotási feladat tehát a következő volt:

1. feladat: Szöveg kiegészítése egy szóval

Instrukciók:

1.Olvasd el a mondatot!

2. Melyik szót kell betenni a mondatba, hogy jó legyen?

Karikázd be a következő mondatban azt a szót, ami helyessé teszi a mondatot!

1.Micimackó az erdőben	sétált/biciklizett
2. Meglátta/Számolta	Malackát.
3. Hova	reggelizel /mész?
4. Olvasok/megyek,	mert megéheztem.
5. Gyere /Táncolj	velem!

2. feladat: Mondatok olvasása, majd válaszadás megadott kérdésekre

Instrukciók:

1. Olvasd el a mondatot!

2. Ismételd meg, amit olvastál!

3. Olvasd el a kérdést!

4. Ismételd meg a kérdést!

5. Válaszolj a kérdésre!

a) Egy mondat – több kérdés (Minden információra)

Micimackó sétált az erdőben.

Ki sétált az erdőben?

Hol sétált Micimackó?

Mit csinált Micimackó?

b) Több mondat – ugyanaz a kérdés (A kérdés megértésére)

Micimackó sétált az erdőben.

Ki sétált az erdőben?

Találkozott Malackával.

Ki találkozott Malackával?

A két tanuló az 1. feladatot könnyen megoldotta, ami azt a visszajelzést adja a szakember számára, hogy továbbléphet magasabb szintre: következhet több szóból álló egyszerű mondatokba szavak beillesztése, majd a helyes mondat leírása a füzetbe. A második feladatban a fejlesztési cél elsősorban a feladat megértésének gyakorlására irányult, különösen a feladat szóban (meg)ismételt tudatosításával. A 2. feladat *a)* része az egyszerű mondat minden szavára rákérdez; a *b)* része a kérdés megértésére vonatkozik, azaz azt megérteni: a *Ki sétált...?/Ki találkozott ...?* kérdés valakire vonatkozik, tehát személyt/szereplőt kell keresni a mondatban. E feladat következő szintje az önálló kérdések megfogalmazása, amelyben a tanuló az egyszerűmondat szavaira önállóan teszi fel a kérdéseket.

Beleéléssel kapcsolatos fogalmazásfeladatok

A fogalmazásórák egyik jól bevált feladata a beleélő fogalmazások készítése. Ennek egyik ismert változata a mesék alkotása szóban, majd írásban. Ahhoz, hogy ezt a feladatot sikeresen megoldják a tanulók, a feladatot meg kell, hogy előzze a tanulók mesékkel kapcsolatos ismereteinek felidézése, amilyenek például mesekezdő/ -záró formulák, mesei számok, szereplők, tárgyak stb. A mozgássérült osztályban több eszköz alkalmazásával kiviteleztük a szövegalkotási feladatot, amelyet először szóbeli szinten oldottak meg a tanulók. A következő feladatokat több fogalmazásórán keresztül oldották meg tanulók: mese alkotása szóban (Mesék a dobozból); mesemondás közösen (Mesék egymást hallgatva) és mesék kezdése és befejezése (Mondatkezdés – mondatbefejezés); illetve mese folytatása önállóan, írásban. Az alábbiakban ezeket a feladatokat mutatjuk be részletesen.

1. Mesék a dobozból

Történetek és mesék szóbeli és írásbeli alkotását elősegítő módszer a képzelet mozgósításával (*Tóth,* 2006). A mesemondás befejezése után a tanulók vagy szöveghűen, vagy tetszés szerint átalakítják a gondolataikat és leírják a hallottakat.

A szükséges anyagok és eszközök: csoportonként egy-egy doboz, amelyet a konduktor-tanítóhoz (esetleg a gyerekek is készíthetnek).

A dobozba a következők kerülnek: kavics, érme, olló, gomb, ruhadarab stb. Bármi, ami otthon van, és nem használják már semmire.

a) Minden gyerek egy-egy „szerző". Egyikük elkezdi a mesét, és egy fontos mozzanatnál megáll. A soron következő újabb tárgyat vesz ki a dobozból és folytat. Ez addig tart, amíg a csoport minden tagja sorra nem került.

Differenciálás: az a gyerek, akinek nehezen jönnek elő a gondolatai, húz egy tárgyat a dobozból, és azzal a tárggyal mondatot alkot, majd felolvassa; a tanulók megpróbálják a történetükbe beilleszteni. (Ez komoly kihívás lesz a tanulóknak.)

b) Kijelölünk egy „jó" mesemondót, vagy a csoport kijelöl egyet. Mielőtt hozzákezdenek, tisztázzuk a helyzetet: egy tárgy kihúzása, időkerete, esetleg több tárgy kihúzása.
Mindkét változatban a mese elmondását a mese leírása követi. Az első néhány alkalommal a táblára lehet írni segítségképpen a mese lényeges mozzanatait. Egy javaslat az órához:

1. tanuló: kihúz egy követ:

Erről a kőről eszembe jut az a folyó, ahol ezt a követ találtam. Ott álltam a folyóparton, és valami csillogott. Hát láttam, hogy ez a kő volt az. Egyszer csak csoda történt, megszólított ez a kő. Mély és egy kicsit zord hangja volt, és ezt mondta: De régen vártam erre a pillanatra, hogy valaki megtaláljon! Nagy szerencse ért téged, egy fontos varázseszköz ifjú vándor, csak meg kell találnod egy fontos varázseszközt.

A konduktor-tanító fölírja a táblára: *csoda történt, megszólított.*

2. tanuló: kihúz egy rozsdás ollót:

Ez az eszköz már régen nincs használatban, de valaha nagyon sok emberen segített. Ez elvágta minden ember szomorúságát. Stb.

A gyerekek értékelése : egymás és önmaguk értékelése.

2. Mesék egymást hallgatva

Az előző változata: kihúznak a gyerekek egy-egy tárgyat, és diktafonra fölveszi őket a konduktor-óvodapedagógus. A meseszövő tanulókat a felvételről újra meghallgatják a gyerekek és a történetet leírják.

Differenciálás: az a tanuló, akinek nem megy a leírás, egy mondatot hallás után leír.

3. Mondatkezdés – mondatbefejezés, a történet folytatása írásban

Az írásbeli szövegalkotással jól haladó tanulók számára szerkesztett feladat, amelynek célja a megkezdett fogalmazások folytatása, a gondolatok előhívása, képzeletfejlesztés, metakogníció.

1. feladat: Mese folytatása több lépés megoldásán keresztül

Olvasd el a szöveget, majd oldd meg a hozzá tartozó feladatokat!

Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy tündér, aki olyan szép volt, hogy aki ránézett, senki nem tudta levenni róla a szemét. Sajnos az emberek nyelvét nem értette, de a növényekét annál inkább. Minden fa, bokor, fűszál bol-

dogan köszöntötte, amikor találkozott vele. A tündérnek mindig csak zöld ruhája volt. Egyszer szerette volna kipróbálni, milyen érzés lehet más színű ruhában lenni. Gondolta, keres magának más színeket is...

2. feladat: Feladatok a szövegértéssel kapcsolatban

1. Húzd alá, mire ismersz rá a szövegben

a) elbeszélésre,

b) mesére,

c) egy süteményreceptre,

d) ismeretterjesztő szövegre!

A helyes válasz: b).

2. Mi az, ami segített abban, hogy eldöntsd, miféle szövegről olvastál? Húzd alá a szövegben azt a kifejezést! *„Egyszer volt..."*

3. Egyetlen szóval fejezd ki, miféle szöveget olvastál! *Mesét.*

4. Karikázd be, kiről szólhat a szöveg! *Tündér.*

5. Ha folytatod a szöveget, ki nem szerepelhetne benne? Karikázd be a szövegbe nem illő szereplőt!

a) Erdei manó zöld sapkában.

b) Varázsló csúcsos, fekete süveggel.

c) Icipici törpe, aki elfér a tenyeredben.

d) Egy fiú a Petőből, aki elesett a járókerettel.

e) Egy hórihorgas vándor, aki nagyon éhes.

f) Egy vasorrú bába, akinek bibircsók van az orrán.

g) Egy jóságos tündér, aki a szivárvány minden színébe át tud változni.

h) A szomszéd néni, aki a közértben tejfölt vásárol.

i) Egy leveli béka, aki unja már a zöld színét.

h) Egy harmadikos lány, aki megnyerte a szavalóversenyt.

6. Szerinted ki szerepelhetne még a szövegben? Találj ki Te is egy szereplőt!

7. Igaz-e a szövegre az alábbi állítás?

Ez a szöveg nincs befejezve.

8. Karikázd be, hogy szerinted melyik a helyes válasz!

a) Ez a szöveg be van fejezve, mert megtudtuk, hogy mi lett a szereplő sorsa / mi lett a szereplővel.

b) Ez a szöveg nincs befejezve, mert nem tudjuk, mi a történet vége.
c) A szöveg befejezéséhez szükség van egy olyan mondatra, amely utal a végső megoldásra a történetben.
d) Csak egy szereplővel ismerkedtünk meg, és megtudtuk az ő nagy problémáját.
e) Megtudtuk, hogy mi lett a szereplővel.
f) Folytatni kellene a szöveget ahhoz, hogy megtudjuk, mi lesz a szereplővel.
g) Ahogy elolvastam a szöveget, megismertem egy történetet.

Ez a mondatkezdés–mondatbefejezés típusú feladat alkalmas diagnosztikus értékelésre is: feltárja azt, hol tart a tanuló az önálló írásbeli szövegalkotásban: (1) a tanuló nem tudja elkezdeni a történet folytatását; (2) folytatja, de elakad; (3) néha eltér a szöveg tartalmától, amit ír, és vissza kell „terelni" a szövegében; (4) önállóan írja a szövegét. A szövegükben elakadó tanulók számára segítő gondolatokat állítottunk össze. Ezek illusztrálására szolgálnak az alábbi példák:

a) *Fölrepült az égbe, talán majd talál valamilyen színt. A felhők adtak neki egy kis darabkát a kékből, de ezt sajnos nem tudta megtartani, mert a kék felhődarab hamar elillant. Kis idő múlva újra a zöld ruhájában tündökölt.*
b) *Ekkor beúszott a tengerbe, a halak közé. Az egyik hal adott neki ezüstösen csillogó pikkelyeket, amelyek ragyogóan tündököltek rajta. De a pikkelyek gyorsan megszáradtak, s azon nyomban lepotyogtak a tündérről. Ismét a zöld ruha került rá. Most aztán mitévő legyen?*
c) *Szomorúan sétált az erdőben. Hát amint ott bandukolt, megpillantott az erdőben egy apró, kis manót. Kunyhója előtt ültette a színpompás virágokat. Aranyló sárga, piros, kék színben virítottak a manó kertjében. Megtetszettek a tündérnek a virágok színei. Azon nyomban odasietett, és megszagolta a virágokat. Amint meglátta a manó, elállt a lélegzete a csodálkozástól. Egy színpompás tündér állt ott előtte.*
Elhatározta, hogy mostantól ő lesz a virágok tündére. A manóval együtt vigyázni és óvni fogják az erdőt.

4. Mese folytatása önállóan

Ennek a típusú feladatnak a célja a gondolatok (mint például előzmény-következmény, bevezetés-befejezés) előhívása szabadon. A feladatmegoldás során az önállóság fokozását kell elérni, azaz a tanuló minél több gondolatot önállóan hívjon elő, és az írásbeli nyelvi kifejezőeszközöknek megfelelően írja le (például a nagy kezdőbetű írása és a mondatvégi írásjel alkalmazása, a mondatokban a szavak különírása). Ezek illusztrálására három feladatot mutatunk be, amely a szövegírás folyamatjellegét is próbálja érzékeltetni: az első feladatban a bevezetés után a történetet kell folytatni, a második feladatban a történet előzményét kell megalkotni, a harmadik feladatban pedig önálló szöveget kell írni. Ezekben a feladatokban érvényesül a fokozatosság elve is, továbbá diagnosztikus értékelésre is alkalmasak: hol tart a tanuló a szövegalkotási folyamatban, és mennyire képes szöveget önállóan létrehozni.

1. Folytasd a mesét, amely így kezdődik!
   Egy szép őszi napon, amikor malacka sétált...
2. Így végződik a meséd, Te írd meg az elejét és a közepét!
   Nagyon boldog volt a királyfi, hogy a csúf varangyos béka gyönyörű királylánnyá változott. Azon nyomban nagy lakodalmat csaptak, még máig is éltek, amíg megnem haltak.
3. Az alábbi mondatok közül válassz egyet, és írj egy történetet! Ha szeretnéd, építsd be az általad választott mondatot a történetedbe!
   a) *Azt kívántam, bárcsak én is vele mehetnék az ő országába.*
   b) *Ugye, Te is szeretnél egy ilyen aranyos lényt, mint az enyém?*
   c) *Az volt a legeslegboldogabb pillanat, amit valaha érzett.*

A mozgássérült csoport számára tervezett fogalmazásfeladatok – melyek szövegalkotási és szövegértési feladatok egyaránt – egyik fontos alapelve, hogy a tanuló a kis lépések megoldásán keresztül jusson el az önálló feladatmegoldásig. Az előzőekben ezekből állítottunk össze néhányat. Lényeges, hogy a tanuló megértse a saját feladatát, képes legyen arra, hogy a feladatokban szereplő információk alapján elvégezze önállóan a feladatot. A későbbiekben a feladatmegoldási időt is kell szabályozni. A fejlesztő programnak ebben a szakaszában még nem volt időkeret megszabva a tanulók számára. A program további szakaszában ezt a tényezőt is be kell építenünk. A következőkben a csoportban tanuló diákok feladatmegoldásait elemezzük.

Válogatás mozgássérült tanulók fogalmazásfeladatainak megoldásaiból

A tanuló megoldása a szövegalkotási feladatban

A tanulók megoldása a mondalakotási feladatban – amint azt korábban említettük – sikeres volt, könnyen megértették a feladatot, és önállóan tudták a mondatokat megalkotni. Az egyik feladatban egy címet adtunk meg, és erre kellett egy-két mondatot alkotniuk a tanulóknak. Instrukcióként azt kapták a tanulók, hogy mi jut eszükbe a címről: *Baleset.* A feladatot beszélgetés előzte meg, amely be- és felvezette a témát, például arról, volt-e ilyen jellegű élményük, és ezt hogyan élték meg. Az egyik tanuló számítógépes szövegszerkesztővel készített szövege: *Az apa állt az út egyik oldalán, az ötéves fia meg a másikon. /Az ötéves gyerek lelépett az útra. /Egy autó csikorgó fékezéssel állt meg a rémült gyermek előtt.* A tanuló olvasása folyamatos, szövegértése is a többségi iskolák harmadik osztályos szintjének megfelelő; képes volt három összefüggő mondatot készíteni önállóan a beszélgetés alapján.

A tanuló megoldása a szövegalkotási feladatokban

A szövegalkotási feladatokban jelennek meg elsősorban azok a problémák, amelyek a központi idegrendszeri sérülés következtében mozgássérültekké vált tanulókra gyakran jellemzőek, és e problémák miatt a fogalmazásukban is jelen vannak a nyelvi és helyesírási hibák. Az írásbeli szövegalkotásban a beszéd működési problémái is leképeződnek, amelyek elsősorban a beszédkifejezéssel vannak szoros összefüggésben. A tanuló fogalmazásában az egyes nyelvi hibák visszavezethetők az akusztikai, a fonetikai, a fonológiai, a szeriális észlelés zavaraira. A tanuló – kisebb, két-három mondatos kognitív egységnek felfogható – szövegeiben felbukkannak a beszéd feldolgozásának a nehézségei is, például a beszédhang-differenciális problémája. A szövegekben jelen van a vizuális észlelés és a transzformációs észlelés zavara is. A mentális lexikon aktivizálásának nehézségei hatással vannak a szövegalkotás kognitívfolyamatira, például a rövidtávú memóriából nehezen hívja elő a szavakat a tanuló (*Bánréti,* 1999).

Az alábbi feladatban a tanuló tartalmilag képes volt fogalmazást írni: a szövege bevezetéssel kezdődik, és spontán módon párbeszédes formában alkotta meg szövegét. A tanuló számítógépes szövegszerkesztővel készített szövegében megjelennek a beszédhang-differenciálás zavarai: *egy pert (egy perc), Ássunk egy böröt (Ássunk egy gödröt!), ássunt (ássunk).* Gyakoriak a betűkihagyások is: *kitalátam (kitaláltam), kapju el (kapjuk el), kérzete (kérdezte).* A tanuló a következő szöveget készítette az alábbi feladatra:

A felsorolt szavak segítségével írj mesét az elefántfogás történetéről!

kószált, csapda, csupor, bömböl, verem, mély

Micimackó és Malacka elhatározták, hogy fognak egy elefántot.
egy pert mülva megszólalt Malacka.
-Mackó mackó –kérzete malacka.
-igen mivan?
.-kitalátam valamit.
-Mit?
-Hogy hogy kapju el a elefánttot
-És hogyan?
-Hát ugy hogy ássunt egy böröt.

A tanuló szövege a szakember számára visszajelzést adhat a fejlesztés irányára vonatkozóan: intenzív beszédfejlesztésen – különösen a kiejtésgyakorlatokon – keresztül célszerű a tanuló fogalmazásának folyamatát irányítani. Például azzal, hogy mielőtt leírja a mondatát, először hangosan, majd némán artikulálva mondja el. Ezzel motorikusan (beszéd) és akusztikusan (hallás) is megtámogatja a vizuális folyamatot (szövegalkotás – fogalmazás).

Ugyancsak megfigyelhető egy másik tanulónál a mondatkezdés-mondatbefejezés típusú feladatban a beszédhang-differenciálás zavara, például a *picsilni (pisilni)* szó írásakor. A mondatalkotások tekintetében viszont az tapasztalható, hogy a tanuló szövegalkotási szintje még elég gyenge, mivel egyszerű, két-három szavas, több hibát is tartalmazó mondatokat volt képes megalkotni, például *„ nagyon örült, hogy a baráttaitol kapta…”*.

Fejezd be a mondatot!

a) *Reggel amikor felébredtem… nagyon kelet picsilni*

b) *Amikor Füles megkapta az ajándékot….*(folytasd) *nagyon orült hogy a baráttaitol kapta. Megnézzte öke és egy poharat talált benne.*

c) *Amikor Malacka lufija kidurrant*….Folytasd!

akkor nagyon sírt és azt monta.
-Jaj mots mit csinájak?
Megkérdezem M cimackót-és futot micimackóhoz és megkérdete
-Mackó-monta Malacka.
-Szia malacka miben segithetek

d) *Az apa állt az út egyik oldalán , az ötéves fia meg a másikon.*

Az ötéves gyerek nem figyelt az autóra .

Egy autó csikorgó fékezéssel állt meg a rémült gyermek előtt.

A nagyon lassan haladó tanuló intenzív fejlesztésre szorul, és további kisebb lépéseken keresztül kell alulról fölfelé építkezve – a szavaktól az összefüggő mondatokig – hozzásegíteni az eredményes megoldásig.

A tanulók a folyamatközpontú fogalmazásórák koncepciója elvén haladva képesek elkészíteni egy ismert olvasmány témája köré 6–8 mondatos szöveget is. Egy jól haladó tanuló tartalmilag megfelelő fogalmazást alkotott; a szövegét tekintve egy-két helyen fejlesztésre szorul, például a bevezetés megfelelő, viszont a befejezést már pontosítani kell. Javítani szükséges a helyesírási hibákat is, például *izgatot (izgatott)*, illetve az írásban nem jelölt zöngétlen hasonulási hibákat is, például *csabdába (csapdába).* A fogalmazás témáját A. A. Milne *Micimackó* című regényéből vettük:

A felsorolt szavak segítségével írj mesét az elefántfogás történetéről!

kószált, csapda, csupor, bömböl, verem, mély,

Micimackó és Malacka elhatározták, hogy fognak egy elefántot.

Micimackó és Malacka csabdát álitanak Micimackó csuprot tesz a csabdába. Malacka nem tudta miaz elefánt.Micimackó a fejére huzta a mézes csuprot. Malacka nem tudta kimondani hogy elefánt

Mimackó izgatot volt.

Ugyancsak ugyanez a jól haladó tanuló oldotta meg az alábbi fogalmazásfeladatot, amelyben megjelenik a törekvés a tartalmilag teljes szövegre:

Fejezd be a mondatot!

a) *Amikor Füles megkapta az ajándékot*….Folytasd!

Nagyon örült neki. Amikor érezte hogy menyire szeretik öt a barátai.

b) *Amikor Malacka lufija kidurrant*…..(Folytasd!)

Malacka elesett És azt hitte hogy a holdon van. Egy nyálkás rongydarabot talált a földön. Füles nagyon örült az ajándéknak. Füles nagyon hadart.

Az alábbi tanulói szövegben szintén megfigyelhető a fonológiai észlelés zavara: *gyünyürü (gyönyörű)*; az tapasztalható, hogy a tanuló a szót így ejti, és ezért írja így. Ebben az esetben is a kiejtésgyakorlatok segíthetnek.

Írj mesét!

Volt egyszer egy szegény legény.egyszer elment szerencsét probálni.Meghallota hogy lakik itt egy Király.Enek a Királynak van egy gyünyürü szép lánya.

Az alábbi fogalmazásfeladat komplex, mivel egy előre megadott tartalmat kell folytatnia a tanulónak: egy mese bevezető gondolatait kell önállóan folytatnia. Az alábbi fogalmazásfeladatban két tanuló szövege illusztrálja, hogy a mesék erősen motiváló hatása elősegíti a szöveg létrehozását, mivel az ismert – mesékre jellemző – nyelvi és tartalmi elemekkel könnyebben alkot szöveget. A helyesírási és nyelvhelyességi hibák javítása a következő feladata lesz a tanulónak. A két tanuló szövege a következő:

A tanuló megoldása a mesefolytatás típusú feladatban

A Te hősöd, akit úgy hívnak, hogy bátor teknös_____, elindult világot látni. Megy, mendegél, egyszer csak egy olyan út elé ér, ami kétfelé ágazik. megy_____ (a mesehősöd) elindul a

Az 1. tanuló szövege:

.....vízesúton talál kozik a békával a béka kiszeretet volna meni a part ra a teknös kivitte a békát a béka adot valami varázs szert.a teknös átváltozott király fivá.ez a királyfi elérkezett a király palotájába. Feleségül vette a királylányt és boldogan éltek még meg nem haltak.

A 2. tanuló szövege:

Elindult a királyfi világot látni. Találkozik a boszorkánnyal.a boszorkány elrabolta a királylányt.a boszorkány nagyon gonosz volt és megakarta ölni a királylányt .A királyfi a királylány segicségére siet.

A királyfi legyözi a boszorkányt kiszabaditota a királylányt és boldogan éltek még meg nem haltak

A mozgássérült tanulók számára kifejlesztett fogalmazásfeladatok a tapasztalatok szerint feltételezhetően intenzív szövegalkotásra késztetik a tanulókat. Az anyanyelvi nevelésben tehát kiemelten fontos fejlesztési terület az írásbeli szövegalkotás a mozgássérült tanulóknál. Az előzőekben fogalmazásfeladatokat mutattunk be és tanulói példákat elemeztünk.

A tanulók szövegértés- és szövegalkotás-feladatainak megoldásában két lényeges sajátosságot vélhetünk fölfedezni. Az egyik a fogalmazásokban rejlő meglehetősen sok íráshibában, a másik pedig a mondatok, szövegek töredezettségében jelentkezik. Ennek oka, hogy a fogalmazásfejlesztésben részt vevő tanulók nagy részének olvasási és helyesírási nehézségei

vannak, ezért nyilvánvaló, hogy a szöveg létrehozására terjedt ki a figyelmük, és a helyesírásra, valamint a szavak pontos leírására nem. A számítógépben található helyesírásellenőrző – az akkori fejlettségi állapotukban – viszont zavarta a tanulókat gondolataik alakulásában, így ezt a programot kihagytuk. A mondatok és a szöveg töredezettsége a fogalmazástanítás folyamatközpontú koncepciójában értékelendő és elfogadott munka a tanuló alakulandó szövegében.

BIBLIOGRÁFIA

Adamikné Jászó Anna (2006): Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig. Budapest : Trezor Kiadó, 2006. 329 p.

Bánréti Zoltán (szerk.) (1999): Nyelvi struktúrák és az agy : neurolingvisztikai tanulmányok. Corvina Kiadó, Budapest, 1999. 467 p.

Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Írásbeliség és tanítás. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.) Neveléstudomány az ezredfordulón. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001. 235–240. p.

Flower, L. –Hayes, John R. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, L. W. – Steinberg, E. R. (szerk.) Cognitive processes in writing. Erlbaum Associates. Hillsdale, 1980. 3–30. p.

Hári Mária – Horváth Júlia – Kozma Ildikó – Kőkúti Márta (1991): A konduktív pedagógiai rendszer. Budapest: Nemzetközi Pető Intézet, 1991. 232 p.

Kernya Róza (2001): A szöveg néhány sajátossága kisiskolások fogalmazásaiban. Budapest: Tankönyvkiadó, 2001. 237 p.

Molnár Edit Katalin: A kognitív pszichológia három fogalmazás-modellje. In: *Magyar Pedagógia*, 1996. 96. évf. 2. sz. 139–156. p.

Tóth Betarix: Ötletek a fogalmazás tanításához. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Őszi szakmai nap, 2006. október 14. [online] [2009.03.14.] < URL: http://magyartanar.mnyt.hu [2009. 03. 14.]

Tóth László (2006): Az írásbeli szövegalkotás pszichológiai alapjai : módszerek a fejlesztéshez. Pedellus Kiadó, Debrecen, 2006. 100 p.

Raátz Judit: A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia* [online], 2008. 1. évf. 3-4. sz. [2010.01.21.] < URL: http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=128

Samu Ágnes (2004): A kreatív írás: az ötlettől a kész írásműig : a fogalmazás tanítása másképp.. Budapest: Holnap Kiadó, 2004. 141 p.

Peterson-Kaplan, G.-Hourcade, J.J.-Parette, P. (2008): A review of assistive technology and writing skills for students with physical and educational disabilities. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 2008. 26. évf. 2. sz. 13–32. p.

Scrivener, J. (2005): Learning Teaching: A guidebook for English language teachers. 2nd edition. Oxford : Macmillan ELT, 2005. 432 p.

PINTÉR, HENRIETT – GÁL, FRANCISKA

MOTHER-TONGUE EDUCATION IN CONDUCTIVE PEDAGOGY

The study presents text comprehension and writing composition tasks, which designed for learning primary schools students with motor disorders. The theoretical part of this study reviews current trends of text comprehension and writing composition teaching: constructive approach to mother-tongue education and comprehension of the process-oriented and text-teaching instead of results-oriented teaching. Briefly outline the students with motor disorders' comprehension and text production of characteristic features, which is mother tongue educational principles of conductive education approach embedded in it. The second part presents a broad reading comprehension and writing tasks sample that learners are used successfully by conductors, and finally the selection of examples of students from the tasks performed.

KÖNYVISMERTETÉS

Többnyelvű Európa

Kenner, Charmian – Hickey, Tina (szerk.) (2008): *Multilingual Europe: Diversity and Learning.* Trentham Books, Stoke on Trent, 198 p.

Századunk egyik legérdekesebb és legaktuálisabb szociolingvisztikai kérdései közé tartozik a modern kori multilingvalitás és multikulturalitás. A téma kutatásához egy sajátos kötettel járul hozzá a brit szerkesztőpáros, Charmian Kenner és Tina Hickey. Kenner a londoni Goldsmiths Egyetem Pedagógia Tanszékének professzoraként kétnyelvűséggel és családpedagógiával foglalkozik, míg Hickey a Dublini Egyetemen pszicholingvisztikát oktat. Mindketten előadók voltak azon a kétéves szemináriumsorozaton, melyet Többnyelvű Európa címmel indított a Goldsmiths Egyetem, ahol kutatók, gyakorló pedagógusok és oktatáspolitikusok gyűltek össze, megvitatva és előrelendítve az európai multilingvalitás időszerű kérdéseit. A tanulmányok szerzői közül valamennyien résztvevői voltak az említett eseménynek. A kötet fejezetszerkesztőinek olyan elismert többnyelvűséggel foglalkozó szakembereket sikerült megnyerni, mint Jean Conteh, Christine Hélot vagy Aura Mor-Sommerfeld.

A bevezetőben a szerkesztők egyértelműen leszögezik céljukat, és azt is, mi az, amire a témán belül nem szándékoznak választ adni még a jelen sokszínű kötetben sem. Kutatásaikon alapuló meggyőződésük, hogy több nyelv tanulása, illetve a több nyelven folyó tanulás-tanítás folyamata kognitív kompetenciabeli előnyökhöz vezet, elősegíti a többnyelvű identitás megszületését és megélését, valamint hozzájárul más kultúrák megértéséhez. Ennélfogva elsődleges feladatuknak tekintik, hogy az összegyűjtött elméleti és gyakorlati tudást megosszák hasonló helyzetben lévő kollégáikkal. Ennek érdekében a pozitív példákat tartják szem előtt, és arra koncentrálnak, hogy a már meglévő jó gyakorlatokat bemutatva kreatív és innovatív példákkal ösztönözzék azokat az iskolákat, közösségeket, társadalmakat, melyekben a multilingvalitás mindennapi gyakorlat, amelynek keretein belül a résztvevők fejleszteni kívánják pedagógiai repertoárjukat.

Ugyanakkor nem vállalkoznak arra, hogy a többnyelvűség terminológiáját egységesítsék az angol nyelvű kötetben. Rávilágítanak arra, hogy egy-egy kifejezés (pl. *„idegen”*, *„bevándorló”*, *„menekült”*,

„nemzetközi gyerekek") más-más konnotációval bír a különböző társadalmi közegekben: előfordulhat, hogy ami az egyik országban bevált nyelvhasználat, az egy másikban derogáló lehet. Ezért a terminológia használatát a szerzőkre bízzák, dekódolását pedig az olvasónak kell elvégeznie az adott nyelvi és szociológiai kontextusban.

A tanulmánykötet három nagy egységre, majd azokon belül újabb fejezetekre tagolódik. Az *első rész* az identitás kérdéskörét járja körül, a *második* az iskola és a család kapcsolatát vizsgálja, a *harmadik* pedig arra keresi a választ, miként tudnak az adott oktatási rendszerek megfelelni a többnyelvű iskolai osztályok kihívásainak. A tartalom jól strukturált formában jelenik meg: a három nagy rész mindegyike egy elméleti bevezetővel indul, melyben az olvasó releváns szakirodalmi hivatkozások alapján ismerkedik meg a háttérrel. Mindhárom rész pedig egy összefoglaló magyarázattal zárul. A tanulmányok mindegyike egy-egy esettanulmányként értelmezhető. A kötetben hasznos kezdeményezésekkel hét európai ország szolgál: Franciaország, Írország, Luxemburg, Hollandia, Spanyolország, Svédország és az Egyesült Királyság képviselteti magát szerzőkkel; Európán túlról pedig egy izraeli kutató, aki az arab–héber kétnyelvű iskolai oktatás kihívásairól számol be.

Az *első rész első fejezete* a többnyelvű városokról, *második fejezete* az identitásépítés elősegítésének művészi eszközeiről szól. Az esettanulmányok bemutatják a többnyelvű hollandiai Utrechtet, az angol Sheffieldet, a spanyol Barcelonát, s elkalauzolják az olvasót egy tamil diaszpórába az Egyesült Királyságba. Bemutatják az adott települések migrációs történetét, s azokat a bevándorlás indította gazdasági és társadalmi változásokat, melyek jelentős része az oktatásban mutatkozik meg. Az olvasó az ismert sztereotípiák helyett adatokkal alátámasztott helyzetképet kap. Nagyon plasztikusan festik le a beszámolók a valós helyzetet, nem eltitkolva a mindennapok nehézségeit, s azokat a megoldást kereső törekvéseket, melyekkel a helyi lakosok élnek.

Különösen érdekes, ahogy Utrecht városa bevezette az ún. „interkulturalizációs politikát", mely kétirányú folyamat: hat a bevándorlókra és a helyiekre is. Itt különféle díjakkal jutalmazzák az együttélést elősegítő kezdeményezéseket. Évente kiosztják a Tolerancia-díjat és bevezették a „Kulturális Vasárnap"-ot is, mely kiállításaival, előadásaival sikeresen hívja össze a város lakóit közös szabadidős tevékenységekre. A hivatalos oktatáspolitikában a kétnyelvű oktatás legtöbbször még itt is csak a holland–angol kétnyelvűségre terjed ki, bár egy általános iskolai igazgató kezdeményezésére a marokkói gyerekek az

államnyelv mellett az anyanyelvükön is folytatják tanulmányaikat.

A művészeti tevékenységek között kiváló eredményeket lehet elérni az identitás erősítésének terén a kétnyelvű színházi előadásokkal, ahogy ezt egy londoni bosnyák közösségben teszik; ezenkívül a legfiatalabb generációt meg lehet nyerni a modern technika eszközeivel is. Tanulságos történetről számol be az az angliai művész, aki londoni kollégáival együtt fotókiállítást kezdeményezett görög és török ciprióta gyerekek aktív részvételével Cipruson. A lelkesen előkészített és nagy sikerrel bemutatott kiállítást a szigetországban idő előtt be kellett zárni. A hivatalos politika még mindig képes ellenségképet kreálni ott, ahol a mindennapokban konfliktusok nélkül élnének a különböző nyelvű, kultúrájú és vallású emberek.

A *második rész első fejezete* a tanulói közösségek jelentőségét, *második fejezete* az iskola és a család kapcsolatát, *harmadik fejezete* az állami és a közösségi iskolák működését vizsgálja. A tanulmányok rávilágítanak a generációk közötti tanulás fontosságára, ezúttal a kelet-londoni bengáli közösségben, és példákat hoznak a különböző iskolai együttműködésekre Európaszerte. A család és az iskola kooperációjának vonatkozásában kidolgozott stratégiákat ismerhetünk meg egy holland és francia iskolában, illetve egy svéd óvodában. Az állami iskolai oktatás mellett egyre nagyobb szerep jut az adott közösségek által létrehozott nyelvi-kulturális foglakozásoknak, ahogy ezt a kötet a Londonban létrehozott portugál és kínai közösségi iskolák bemutatásával illusztrálja.

Rendkívül sikeres interkulturális együttműködésnek számít az a Comenius-projekt, melyet négy országban indítottak a pedagógusok. Görögországban, Franciaországban, Spanyolországban és az Egyesült Királyságban egymás kulturális örökségét gyermekirodalmi alkotásokon keresztül ismerik meg a kisiskolások. A nyelvi nehézségek leküzdésében a gyerekek rendelkezésére tanító szakos egyetemisták állnak, akik fordítási gyakorlataikat végzik az adott műveken. Ezáltal több célcsoport is betekintést kap az európai kultúra egy kevésbé ismert szegmensébe. Ez idáig 30 könyv forog fordításokban a gyerekek kezében a résztvevő országok iskoláiban. A kötet ebben a tanulmányban kilép a migrációból eredő multikulturalitás témájából, és hitelesen igazolja a közös európai kultúrörökség terjesztésének létjogosultságát a legifjabbak körében.

Még kisebb gyerekekkel találkozunk Svédországban, ahol a legnagyobb városok (Stockholm, Göteborg, Malmö) külsőbb kerületeiben az is előfordul, hogy egy óvoda teljes mértékben multilingvális. Az erről szóló tanulmányból megtudhatjuk, hogy Svédországban 1977 óta törvény írja elő, hogy amennyiben legalább 5 azonos anya-

nyelvű gyerek tartozik az önkormányzathoz, kötelező számukra anyanyelvi oktatást biztosítani. Ez a korlátozás ugyanakkor nem vonatkozik a Svédországban élő nemzeti kisebbségekre (pl. számi, meänkieli), hiszen ők automatikusan – létszámuktól függetlenül – részesülnek anyanyelvi oktatásban. Az ismertetett kutatás célja, hogy megvizsgálja, hogyan igazodnak az óvodások az óvodai és az otthoni nyelvhasználathoz. A vizsgálódás hasznosságát bizonyítja, hogy fény derült olyan körülményekre és ki nem mondott elvárásokra, melyek hátráltatták addig az anyanyelv elsajátítását. Ezek alapján tudtak javítani az óvodai helyzeten, például a szülők nagyobb mértékű bevonásával, vagy anyanyelvű könyvek beszerzésével.

A tanulmánykötet *harmadik része* intézményi szinten vizsgálja a többnyelvűség kérdéskörét. A *harmadik rész első fejezete* a tanulókkal, *második fejezete* a tanárképzéssel, *harmadik fejezete* a különféle oktatási rendszerekkel és oktatáspolitikákkal foglalkozik. A tanulmányok ismét széles spektrumban tárják az olvasó elé különböző életkorú tanulók igényeit a multikulturális közösségekben: megismerkedhetünk luxemburgi kisiskolásokkal, arab és héber nyelven tanuló középiskolásokkal, az óvodás korosztály pedig Dél-Londonban és Írországban kerül a figyelem középpontjába. A multikulturalitás igénye felmerül a tanárképzésben is. Az erre vonatkozó fejezetben az európai hallgatói cserék, illetve az ezekre irányuló együttműködések hasznosságáról szerzünk tudomást. A *harmadik részt*, egyben a tanulmánykötetet is az európai kontinensen, azon belül is az Unióban a nyelvoktatás-politikával foglalkozó szakemberek írásai zárják.

A szerkesztők szerint már a legkisebb korúak is jól érzékelik egy nyelv alacsony vagy magas presztízsét. Írországban éppen ezért már az óvodában igyekeznek lehetőséget adni a gyerekeknek arra, hogy egy világnyelv árnyékában saját nyelvüket, az – egyébként az Unió által 2007-ben hivatalos nyelvként elismert – ír nyelvet is gyakorolni tudják a kisgyerekek. Sajátos pedagógiai kihívást eredményez az ír nyelv jelenléte, hiszen vannak, akik első, míg mások második nyelvként használják. Ennélfogva más-más megközelítéseket kell kidolgozni az írt anyanyelvként, és mást az írt idegen nyelvként használó kicsik számára. A szerzők úgy látják, hogy egyelőre hátrányt szenvednek az írt anyanyelvként, a családban is használt nyelvként alkalmazó gyerekek, mert az ő nyelvi szintjüket kevésbé fejleszti az óvoda. A megfigyelések alapján azt a tanulságot vonták le, hogy más-más pedagógiai eszközöket igényel a kétféle gyermekcsoport a használható nyelvtudás elérése érdekében.

Hogy megfelelő – multikulturális ismeretekkel is rendelkező – pedagógusok kerüljenek az európai óvodákba, iskolákba,

mára már megkérdőjelezhetetlen. Ezért a pedagógusképzésnek új tárgyakat és módszereket kell bevezetnie. Jó példák erre a különféle európai iskolaközi pályázatok, amelyek keretein belül a tanár szakos hallgatók nemcsak nyelvgyakorlási céllal, de saját interkulturális kompetenciájuk fejlesztésének érdekében is tanítási gyakorlatukat más országban végzik. Az angliai Goldsmiths Egyetem hallgatói négy hetet tölthetnek ily módon Franciaországban, Spanyolországban vagy Németországban. A hallgatókkal végzett interjúk során a külföldön végzett gyakorlat számos előnyét fedezték fel a kutatók, úgy mint a teljes pedagóguspályához (nemcsak az idegennyelv-oktatáshoz) viszonyuló attitűd javulását, a tanítás tervezésének, az alapos felkészülés fontosságának, a sokkal tudatosabb óraszerkezet szükségességének belátását az egyetemisták részéről.

Hogy a fentiek megvalósítása érdekében mit tesz az Európai Unió, arra rövid összefoglalókkal szolgálnak a kötet utolsó írásai. A mára már ismert fogalommá vált „Anyanyelv + 2" (az EU ajánlása szerint mindenkinek két idegen nyelvet érdemes tudnia anyanyelvén kívül) elvéből kiindulva a VALEUR-projekt fejezi ki leginkább a kontinensünkön követendő példát: lássuk be, valamennyi nyelv egyforma értékkel bír, legyen az világnyelv vagy bármilyen kisebbség nyelve. Különösen üdvözlendő az Egyesült Királyság új nyelvstratégiája, mely a XXI. század elején nyíltan támogatja a korai nyelvfejlesztést, nemcsak az anyanyelv, hanem az idegen nyelvek területén is.

Összefoglalásként megállapítható, hogy Kenner és Hickey nagyon gondosan válogatott tanulmánykötete eléri azt a célt, amit kitűzött maga elé. Formáját tekintve könnyen áttekinthető, logikusan strukturált, a különféle kereszthivatkozásokkal ellátva pedig erős koherenciát tükröz. Kiváló nyelvi, nyelvtanulási, nyelvstratégiai panorámát nyújt a legautentikusabb forrásokból: szakíróktól, kutatóktól, gyakorló pedagógusoktól. A legújabb tendenciák bemutatása mellett valamennyi írás az együttgondolkodás, a javítás szándékával született. Együtt- és továbbgondolkodásra serkent a könyv végén megjelenő kérdéssor is, melynek segítségével nemcsak a műben olvasottak összegzésére és újragondolására, hanem mindezek mellett pedagógiai munkánk újraértékelésére is sort kerít-hetünk. Ebből kifolyólag a kötet elsősorban nyelvoktatással foglalkozó pedagógusok, nyelvtanárképzésben részt vevő egyetemi oktatók érdeklődésére tarthat számot. Haszonnal forgathatják ugyanakkor azok a szülők, akik multikulturális környezetben élnek, s nevelik gyermekeiket, illetve azok a leendő pedagógusok, akik a nyelvtanításon túl nagyobb társadalomismertre kívánnak szert tenni. A kötet egyetlen hiányérzetét az érzékenyebb olvasó számára az

okozhatja, hogy a közép-kelet-európai régió nincs megjelenítve. Hasonló gyűjtemény összeállítása és kiadása ezen a vidéken nemcsak bővítené és színesítené az alkalmazott nyelvtudomány palettáját, de meggyőződésem szerint megszívlelendő tanulságokkal is szolgálna.

KITZINGER ARIANNA